

Skolerådgiverens kompetanse i møte med elever i krise



Maren Floen Aarhuus

Masteroppgave i pedagogikk

Institutt for pedagogikk
Psykologisk fakultet
Universitetet i Bergen

Vår 2013

Tusen takk!

Først og fremst vil jeg takke de fem skolerådgiverne som stilte opp som informanter, det var veldig kjekt at dere ville stille opp og jeg setter stor pris på det.

Min veileder, førsteamanuensis Kariane T. Westrheim har vært en god støtte i hele prosessen med sine nøyaktige tilbakemeldinger og oppmuntrende ord. Det har gjennom hele prosessen vært en lav terskel for å komme til deg, det har vært spesielt fint. Tusen takk!

Mine medstudenter skal ha en stor takk for nyttige og unyttige samtaler på og utenfor lesesalen. Jeg kommer til å savne dere ☺

Til slutt vil jeg takke venner og familie for all støtte og oppmuntring, og barnevaktjenester! En spesiell takk til min ektemann Ole-Jan som alltid er like fin og forståelsesfull!

Kjære Ludvig, nå skal ikke mamma være på skolen mer!

Bergen, 15.mai 2013

Maren F. Aarhuus

Sammendrag

Innenfor skolens mangfold vil det alltid finnes noen elever som av ulike grunner ikke har det så bra. Fra forskning vet vi at ca. 8 % av alle barn og unge mellom 3 og 18 år til enhver tid har en psykisk lidelse som medfører funksjonsnedsettelse. Videre er det stadfestet at om lag 450 000 barn og unge (0-18 år) vokser opp i hjem der en eller begge foreldrene sliter med psykisk sykdom og/eller alkoholproblemer. Det kan også dreie seg om andre forhold, både i eller utenfor hjemmet. Dette er barn og unge som kan sies å være i en kritisk livssituasjon, i skolen er de elever i en kritisk livssituasjon – *eller elever i krise*. Denne oppgaven har fokus på hvordan skolerådgivere i ungdomskolen opplever sin egen kompetanse i møte med disse elevene

Skolerådgiveren har etter opplæringsloven ansvar for å gi elevene nødvendig rådgivning om personlige, sosiale, og emosjonelle spørsmål. Forskning viser at det både i grunnskolen og i videregående skole etterlyses mer kompetanse når det gjelder psykisk helse og psykososiale problemer hos elevene. Pedagogiske konsekvenser av kriser er lite utforsket, men vi kan anta at en krise vil påvirke elevens skoleprestasjoner i negativ retning. Dette fordi en krise vil påvirke elevens oppmerksomhet, konsentrasjon og hukommelse – som er sentrale hjernefunksjoner for å lære.

Undersøkelsen baserer seg på kvalitative data med utgangspunkt i semistrukturerte intervju med fem informanter, alle med rådgiverstilling i ungdomsskolen.

Funnene indikerer at rådgiverne har kunnskap om hva det vil si for en elev å være i krise. Imidlertid knyttes det en viss usikkerhet til hvordan de skal håndtere ulike situasjoner der elever er i krise. Rådgiverne ønsker derfor i stor grad hjelp fra eksterne faginstanser, selv om de også opplever at dette samarbeidet kan være problematisk av ulike årsaker. Videre fremkommer det at personlig egnethet er viktig for å være en god rådgiver og at informantene i undersøkelsen opplever at de er egnet for rådgiverrollen.

Funnene blir drøftet i et krisepedagogisk perspektiv, helsefremmende teorier som *opplevelse av sammenheng* (OAS) og *resiliens*, men også i lys av Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell og kompetansebegrepet.

Abstract

Within the school's diversity of students there will always be some students who for various reasons are having major difficulties. From research we know that approximately 8 % of the children between 3 and 18 years have a mental disorder that causes disability. It is also confirmed that 450 000 children and youths (0-18 years) grow up in homes where one or both parents are struggling with mental illness and/or alcohol related problems. These are children and young people who may be said to be in a critical situation, in school they are *students in crisis*. This paper focuses on how school counsellors in secondary schools experience their own competence when they must deal with these students.

School counsellors have law responsibility to give students the necessary counselling on personal, social and emotional issues. Research shows that both primary and secondary schools call for expertise when it comes to mental health and psychosocial problems among students. Educational consequences of crises are not that much explored, but we can assume that crisis will affect the student's academic performance negatively. This is because crisis would affect the student's attention, concentration and memory - key brain functions to learn.

The study is qualitative data based on semi-structured interviews with five informants; they are all counsellors in secondary school.

The findings indicate mainly that the counsellors do have knowledge of what it means for a student to be in crisis, but there is some uncertainty as how to handle it. The counsellors would like more help from external professionals, but working with these emerging as problematic. Moreover, it appears that personal competence is important and that the informants in this study experience to have such personal competence towards their role as a school-counsellor.

The findings are discussed in light of a crisis pedagogical perspective, health promotion theories such as sense of coherence (SOC) and resilience, but also in light of Bronfenbrenner's ecological model of development and the concept of competence.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Kapittel 1: Introduksjon	8
1.1 Tema og formål.....	8
1.2 Problemstillingen	9
1.3 Avgrensinger	10
1.4 Bakgrunn.....	10
1.4.1 Skolen som arena for å arbeide med elever i krise	10
1.4.2 Rådgivningstjenesten i norsk skole.....	12
1.4.3 Elever i krise.....	16
1.4.4 "Læring i motbakke": Pedagogiske implikasjoner av kriser.....	18
1.5 Oppsummering og oppgavens videre oppbygging.....	19
Kapittel 2: Tidligere forskning og litteratur med kildekritikk	21
2.1 Litteratursøk.....	21
2.2 Litteratur om det krisepedagogiske perspektivet.....	22
2.2.1 Litteratur og forskning om OAS og resiliens	23
2.3 Skolens rådgivningstjeneste – forskning og funn.....	24
2.4 Psykisk helse i skolen – forskning og funn	27
2.5 Litteratur og forskning om rådgivere og skolen og deres arbeid med elever i krise.....	29
2.6 Plassering i feltet.....	32
Kapittel 3: Teoretisk rammeverk.....	33
3.1 Det krisepedagogiske perspektivet	33
3.2 Opplevelse av sammenheng (OAS) (Sense of Coherence (SOC))	36
3.3 Resiliens.....	39
3.3.1 Hvordan bidra til en resilient utvikling?	40
3.3.2 Empowerment.....	42
3.4 Den økologiske utviklingsmodellen	43
3.5 Kompetansebegrepet.....	46
3.5.1 Erfaringskunnskap	47
3.6 Oppsummering og en konkretisering av sammenhengen mellom begrepene	48
Kapittel 4: Metode.....	49

4.1 Fenomenologi.....	49
4.2 Forskningsparadigmer.....	50
4.2.1 Paradigmatisk ståsted - det konstruktivistiske paradigme.....	51
4.3 Hva er kvalitativ forskning?.....	51
4.3.1 Informanter.....	52
4.3.2 Kvalitative intervju.....	54
4.3.3 Transkribering - «Traduttori traditore».....	55
4.3.4 Kategorisering og analyse av datamaterialet.....	56
4.4. Forskningsetiske vurderinger.....	57
4.4.1 Informert samtykke.....	58
4.4.2 Konfidensialitet.....	58
4.4.3 Konsekvenser.....	59
4.4.4 Forskerens rolle.....	60
4.4.5 Videre etiske hensyn.....	60
4.5 Metodologiske krav.....	61
4.5.1 Reliabilitet – pålitelighet.....	61
4.5.2 Validitet - troverdighet.....	62
4.5.3 Overførbarhet.....	63
Kapittel 5: Funn og analyse	64
5.1 Om informantene.....	64
5.1.1 Hvor lenge informantene har arbeidet som rådgiver	64
5.1.2 Rådgiverressursen.....	65
5.1.3 Om de selv mener at utdanningen deres er relevant i forhold til rådgivningsoppgavene.....	65
5.1.4 Om de følger kurs eller videreutdanning og om de opplever det som nyttig	66
5.1.5 Rådgivernes definisjon av en «elev i krise»	66
5.1.6 Oppsummering	68
5.2 Om å avdekke kriser.....	69
5.2.1 Kjennskap til kriser gjennom andre innad i skolen	69
5.2.2 Kjennskap til kriser gjennom andre utenfor skolen	69
5.2.3 Samarbeid.....	70
5.2.4 Skole - hjem samarbeid.....	73
5.2.5 Beste faglige samarbeidspartner	74
5.2.6 Oppsummering	74
5.3 Om å hjelpe/veilede	75
5.3.1 Tiltak ovenfor elever i krise.....	75

5.3.2 Beredskapsplaner	77
5.3.5 Oppsummering	77
5.4 Kompetanse	78
5.4.1 Ungdomskultur	78
5.4.2 Opplevelsen av å jobbe med en elev i krise	79
5.4.3 Om selvtillit og troen på seg selv som rådgiver	80
5.4.4 Den viktigste kunnskapen i møte med elever i krise	82
5.4.5 Oppsummering	83
Kapittel 6: Diskusjon	85
6.1 Hvordan kan rådgiver vite at en elev er i krise?	85
6.2. ”Jeg trenger hjelp av ’mer fagpersoner’ ”	87
6.3 Tiltakene	90
6.4 Den gode rådgiver	92
6.5 Samarbeid i økologisk perspektiv	94
6.6 Oppsummering av diskusjonskapittelet	98
Kapittel 7: Avslutning og konklusjon	99
7.1 Konklusjon og veien videre	101
Litteraturliste	103
Vedlegg 1: intervjuguide	109
Vedlegg 2: infoskriv til informantene	113
Vedlegg 3: samtykkeerklæring	114
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD	115
Vedlegg 5: Eksempel på analyse	117

Kapittel 1: Introduksjon

Den 22. juli, 2011 opplevde Norge et terrorangrep på Stortingskvartalet og AUFs leirsted Utøya, som var så omfattende at folk knapt kunne fatte det som hadde skjedd. Mange unge ble drept eller sterkt skadet. De overlevende var sterkt berørt - direkte og indirekte. Saken fikk naturlig nok stor oppmerksomhet i nasjonale og internasjonale media. Lærere og skoleledere ga uttrykk overfor media at de gruet seg til skolestart og ikke visste hvordan de skulle klare å håndtere berørte elever og øvrige elevers reaksjoner på den grusomme hendelsen. Flere psykologer kom med velmenende råd og veiledningsskriv¹ ble sendt ut til skolene – både der de hadde elever som var berørt, men også til andre skoler. Begrepet *krisepedagogikk* ble i aller høyeste grad aktualisert.

Det Norge opplevde sommeren 2011 må beskrives som en omfattende krisesituasjon som mobiliserte bredt; legfolk som fagfolk og eksperter. Fordi det som skjedde på Utøya var et angrep på unge mennesker i utdanningsløpet, var skolene sterkt engasjert.

Men hver eneste skoledag, i alle landets fylker og kommuner, møter det opp elever på norske ungdomskoler som på ulike måter opplever kriser, eller befinner seg i en slags krisesituasjon. Det kan være omsorgssvikt i hjemmet, eller en syk søster eller bror. De kan ha ulike grader av psykososiale problemer. Overalt finnes det også ungdomsskoleelever som er blitt utsatt for seksuelle overgrep. Alle disse elevene befinner seg, i likhet med de berørte etter terroren i Oslo og på Utøya, i en form for krise. Personalet i skolen forholder seg til elever i kritiske livssituasjoner hver eneste dag. De skulle ikke behøve å grue seg.

1.1 Tema og formål

Norsk skole er preget av diversitet og mangfold. Elevpopulasjonen er bredt sammensatt, skolens elever har ulike opplæringsbehov og de utvikler seg ulikt, både sosialt, faglig og intellektuelt (Kunnskapsdepartementet 2010). I dette mangfoldet vil det selvsagt også finnes elever som av ulike grunner ikke har det så bra.

¹ *Krisepedagogikk* skrevet av M. Raundalen og J.H Schultz. En veileder som gir innspill til hvordan skolen kan møte elevene til skolestart høsten 2011. Finnes på:
http://www.udir.no/Upload/Kriser/Krisepedagogikk_Terror_august2011.pdf?epslanguage=no

Temaet for denne oppgaven er skolerådgivere i ungdomsskolen og deres arbeid med elever som av ulike grunner ikke har det så bra – de er elever i krise. Oppgaven bygger på en kvalitativ undersøkelse om hvordan skolerådgiveren oppdager slike kriser hos elever, hva skolerådgiveren gjør for å hjelpe disse elevene og hvordan skolerådgiveren opplever sin egen kompetanse når hun eller han skal hjelpe disse elevene. Skolerådgiver spiller en sentral rolle i dette arbeidet fordi det etter Forskrift til opplæringsloven (2006) er rådgivers ansvar å gi eleven nødvendig rådgivning om personlige, sosiale og emosjonelle vansker som kan påvirke elevens opplæring og elevens sosiale forhold på skolen.

Å arbeide med ungdom som på ulikt vis befinner seg i kritiske livssituasjoner faller naturligvis under hjemmets og ulike faginstansers ansvar, men med all den tid barn og unge tilbringer på skolen, blir det også skolens ansvar. Derfor er det viktig at skolen så tidlig som mulig kan oppdage elever som på ulike måter har det vanskelig – enten det er hjemme, i fritiden eller på skolen, eller som står i fare for å komme i en krisesituasjon. Det er videre viktig at skolen kan bidra til forebyggende tiltak eller direkte hjelp – enten på eget grunnlag eller ved å koble inn hjelpeapparatet. Krisesituasjoner påvirker barn og unges sosiale liv på skolen, og ikke minst påvirker det elevens konsentrasjon og evne til å lære.

1.2 Problemstillingen

Fokuset for denne masteroppgaven er hvordan skolerådgivere møter elever som er i eller nær en krise og hvordan de selv opplever sin kompetanse i møte med denne elevgruppen. Opplever skolerådgivere at de har den nødvendige kompetanse for å kunne hjelpe og støtte elever og deres familier? Problemstillingen er som følger:

«Hvordan opplever skolerådgivere på ungdomstrinnet sin egen kompetanse i møte med elever i krise?»

Med utgangspunkt denne problemstillingen er følgende forskningsspørsmål utarbeidet:

- Hvordan oppdager rådgiver på ungdomsskolen at en elev er i krise?
- Hvordan ser rådgiveren på sin egen kompetanse på dette feltet?
- Hvordan kan tiltak fra skolens side bidra til en positiv utvikling hos en elev som er i en kritisk situasjon?
- Hva kjennetegner en god rådgiver?
- Hvordan samarbeider rådgiver med eksterne faginstanser?

1.3 Avgrensinger

Denne oppgaven og undersøkelsen tar først og fremst utgangspunkt i den sosialpedagogiske delen av rådgivningstjenesten, da utdannings- og yrkesrådgivning synes å være mindre relevant, om ikke uvesentlig, når det gjelder arbeid med elever i krise.

I oppgaven fokuseres det særlig på helsefremmende teorier. *Resiliens* og *Opplevelse av sammenheng* er begreper som er sterkt forankret i psykologi, men som har stor relevans også innenfor pedagogikk og pedagogiske situasjoner.

1.4 Bakgrunn

I denne delen av innledningen forsøker jeg å illustrere bakgrunnen for temaet, i tillegg vil jeg med dette også prøve å aktualisere temaet. Først ser jeg på hvordan skolen kan fungere som en arena for arbeid med elever i krise. Siden tar jeg for meg rådgivningstjenesten i norsk skole og med det rådgivningens lovverk, ressurser og kompetansekrav. Betegnelsen "elever i krise" vil bli utgreid ved hjelp av ulike nøkkeltall og rapporter som kan bidra til en oversikt over hvor mange elever som er i krise. Jeg definerer også begrepet «krise» og sier noe om hva det innebærer. Til slutt tar jeg opp hvilke pedagogiske implikasjoner en krise kan ha.

1.4.1 Skolen som arena for å arbeide med elever i krise

Kunnskapsløftets læringsplakat slår blant annet fast at skolen skal gi alle elevene like gode forutsetninger for å utvikle evner og talent, skolen skal fremme tilpasset opplæring og videre skal skolen sikre at det fysiske og psykososiale arbeids og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring. Elever i ungdomskolen har etter opplæringsloven rett til godt psykososialt læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring.

Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2005, s.176-177) påpeker at begrepet læringsmiljø er et komplekst begrep som vanskelig lar seg definere. På en avgrenset måte kan vi betrakte læringsmiljøet som det miljøet, den sosiale interaksjonen og de holdningene og den målstrukturen som elevene erfarer og opplever. Vi kan anta at det er elevenes opplevelse av læringsmiljøet som har betydning for deres motivasjon,

selvoppfatning, prestasjoner og atferd. Læringsmiljøet kan likevel ikke være avgrenset til å kun være elevenes oppfatning. For hvis en skal endre elevenes oppfatning av læringsmiljøet, må en endre de forholdene som har betydning for elevenes oppfatning. Slike forhold er eksempelvis hvilke signaler skolen sender ut om hva som er viktig, både når det kommer til læring og til sosiale relasjoner. Hensikten med å beskrive hva et læringsmiljø er og bør inneholde er sentralt fordi det sier noe om hvordan skolen kan fungere som en arena for arbeid med krise. I norsk skole er inkludering et mål. Alle barn og unge skal kunne få opplæring sammen og i samme skole. Skaalvik og Skaalvik (2005) påpeker at begrepet *inkludering* har noe vagt og uavklart over seg, men hevder samtidig at begrepet har bidratt til en bevisstgjøring av behovet for å endre fokuset i, for eksempel, spesialpedagogikken. Flere av informantene i min undersøkelse mente at spesialpedagogisk kompetanse var relevant i forhold til rådgiverrollen og elever i krise. Spesialpedagogikkens tidligere ensidige fokus på funksjonshemninger, på diagnostisering og tiltak rettet mot disse er nå byttet ut med et mer helhetlig fokus på hele eleven. Det er et behov for kompetanse som ikke kun knytter seg til kognitive prosesser, men også til sosiale og affektive prosesser. Når man har et slik helhetlig fokus kan en ikke fokusere bare på eleven i seg selv, men man må se eleven i kontekst, på skolemiljø, læringsmiljø eller sosialt miljø. Det er viktig å understreke at det spesialpedagogiske behovet på skolen avhenger av kvaliteten av den allmenne pedagogikken i skolen (Skaalvik og Skaalvik 2005). God pedagogikk og spesialpedagogikk i skolen kan dermed tenkes å være nødvendig for å legge et godt grunnlag for arbeid med elever i krise.

Edvard Befring (2012) hevder at det å utvikle et skolemiljø der alle elever kan føle seg trygge, inkludert og godt ivaretatt, har vist seg å være en utfordrende og krevende oppgave. Vi vet at det finnes faktorer i skolen som skaper utrygghet og mistrivsel og disse faktorene synliggjør behovet for å utvikle det Befring (2012, s. 238) kaller for *skolens totale pedagogiske beredskap*. I det legger han at skolen fortsatt har en passiv rolle som oppvekstaktør og at det er behov for forandring. Til tross for mange tiltak både i regi av skole og barnevern så representerer ungdom som får problemer eller utvikler vansker et omfattende samfunnsproblem. Befring (2012) hevder at det fortsatt er for enkelt å skyve disse ungdommene fra seg slik at noen kommer inn på det han kaller lite konstruktive sidespor. Befring hevder videre at omsorgs- og støttebehovet i skolen ofte kommer i bakgrunnen av skolens krav til kontroll, kritisk vurdering og rangering av elevene. Mange barn og unge sliter med livet og skolen og altfor mange

trekker seg ut fra skolelivet med bøyde nakker. I følge Befring (2012, s.240) medfører alt dette en risiko for *pedagogisk invalidisering*.

Befring tegner her et dystert bilde av hvordan skolen fortsatt ikke har nådd målet om en trygg og inkluderende skolehverdag. Likevel påpeker han at problemene varierer fra skole til skole, fra aktivitet til aktivitet og fra lærer til lærer (Befring 2012, s. 240). Vi kan altså anta at det er et potensiale i skolen for å utvikle den totale pedagogiske beredskapen. Etter min mening er det også naturlig at det her de krisepedagogiske tilnærmingene bør forankres. En ungdom er ikke bare en skoleelev, akkurat som han eller hun ikke bare er et traumatisert barn i terapien. Eleven kommer inn i skolen med hele seg og skolen har plikt og ansvar til å se hele eleven. Norge er et av få land som har en så langvarig pedagogisk plikttjeneste som 10 års obligatorisk skole faktisk er. Skolen blir dermed en av barn og unges viktigste oppvekstarenaer. Som en av de fremste oppvekstarenaene bør skolen tilby noe mer en bare fagopplæring (som dessuten kan antas å komme til kort om elevene ikke trives og har det bra). Eva Johannessen, Erling Kokkersvold og Liv Vedeler (2010, s. 223) hevder at en rådgiver bør ha kriseforståelse som en del av sin rådgiverberedskap. Rådgiveren bør altså kjenne til hva en krise innebærer og hvordan en krise kan forløpe. En skolerådgiver med ansvar for sosialpedagogisk rådgivning vil dermed kunne være en sentral aktør i arbeidet med elever i krise.

1.4.2 Rådgivningstjenesten i norsk skole

Johannessen, Kokkersvold og Vedeler (2010, s. 19) hevder at rådgivning i pedagogisk virksomhet må oppfattes som en rådgivningsvirksomhet som har til hensikt å hjelpe rådsøker til å hjelpe seg selv, ikke bare i aktuell sak, men også i lignende fremtidige situasjoner. Etter opplæringsloven § 9-2 (1998) har alle elever rett på nødvendig rådgivning om sosiale spørsmål. Forskrift til opplæringsloven § 22-2 (2006) slår fast at formålet med den sosialpedagogiske rådgivningen er å medvirke til at den enkelte elev skal finne seg til rette i opplæringen. Rådgivning skal også hjelpe elever med personlige, sosiale og emosjonelle vansker som har eller kan ha betydning for opplæringen og for elevens sosiale forhold på skolen. Eleven skal få hjelp til å kartlegge problemene og omfanget av disse, kartlegge hva skolen kan medvirke til og om det er behov for å trekke inn andre hjelpeinstanser. Om det er behov for andre

hjelpeinstanser skal skolen bistå med å finne rett instans og formidle kontakt med disse. Skolen skal videre ha tett kontakt og samarbeid med de utenforstående hjelpeinstansene, samt elevens hjem. Dette for å sikre at det blir sammenheng i tiltakene rundt eleven (Forskrift til opplæringsloven § 22-2 2006).

Forskriften til opplæringsloven skal fungere som et styringsredskap for rådgiverne i skolen. Den er mer detaljert enn den tidligere var, men den er likevel preget av formuleringer som gir rom for lokal fortolkning. I følge sluttrapporten til *“På vei mot framtida – men i ulik fart?”* forfattet av Trond Buland, Ida Holth Mathiesen, Bjørg Eva Aaslid, Halvdan Haugsbakken, Brita Bungum og Siri Mordal (2011), så påvirker forskriften det daglige arbeidet til rådgivere og flertallet av rådgivere ønsker seg en forskrift som er klarere og mer presis enn den som foreligger i dag. De fleste rådgivere (85 %) kjenner til forskriften. Og mener at den rådgivningen de gir er i tråd med forskriften (s. 75-76). Videre hevder Buland et.al. (2011) at om forskriften skal fungere som et styringsredskap er det ikke nok at rådgiverne kjenner til den. Det er også avgjørende at de opplever forskriften som relevant og viktig, men da er det også en forutsetning at rådgivningen skjer på en slik måte at det er mulig å faktisk følge forskriften. Her trekkes rådgivningsressursens omfang frem, da små tilgjengelige ressurser og dårlige rammevilkår utgjør barrierer for god rådgivning (s. 76-77).

1.4.2.1 Ressurser til rådgivning

Rådgiverressurser er beregnet til et halvt årsverk pr. 250 elever. Denne ressursen har vært stabil siden 1973. Rådgiverne som deltok i Bulands et.al. (2011) undersøkelse var samstemt når de mente at denne ressursen er for liten. Den påpekes at ressursen stadig oppleves mindre sett i kontrast til de økte kravene og stedige formuleringene om hvor samfunnsviktig skolerådgivningen er. En rekke instanser har flere ganger anbefalt at ressursen blir økt (Buland et.al 2011, s. 91). Ved store skoler (over 301 elever) vurderes rådgivningen og kvalitetene av denne som bedre enn ved små skoler (mindre enn 100 elever). Dette kan sees i sammenheng med rådgiverressursen (Buland et.al 2011, s. 82).

Det å være rådgiver beskrives som en sammensatt rolle med differensierte arbeidsoppgaver. En stor gruppe rådgiverne jobber både med yrkes- og utdanningsrådgivning og sosialpedagogisk rådgivning. Av de rådgiverne som kun har en type rådgivningsoppgave er de fleste opptatt med yrkes og utdanningsrådgivning (Buland et.al 2011, s. 89).

Generelt er det i videregående skole mer fokus på sosialpedagogisk rådgiving, enn det det er på ungdomstrinnet. Oppgaver som organisering av tilpasset opplæring, konfliktmegling mellom lærer og elev og hjelp i forbindelse med personlige/sosiale problemer er mer fremtredende hos rådgivere på videregående skole (Buland et.al 2011, s. 90).

I følge Buland et.al. (2011) er det også et økt fokus på timetelling i skolen, dette vanskeliggjør rådgivernes oppgave. Det oppleves vanskelig å få satt av tid til rådgivning med elevene, og det er blitt en vegring for å ta elever ut av undervisningen. Elever har rett på undervisning i x antall timer, og dermed kommer retten til undervisning noen ganger i konflikt med retten til nødvendig rådgivning. Det er en tendens til at rettigheten til undervisning blir ansett som viktigere enn rett til rådgivning (s. 93-94). Elever ønsker mer tid hos rådgiver, både alene og i grupper. Elevene ønsker seg en rådgiver som sitter med mye informasjon og kan svare på de spørsmål som stilles, men de ønsker også rådgivere som åpner for mer refleksjon rundt valg en må ta. En elev sier «først og fremst samtaler, i stedet for spørsmål og svar» (Buland et.al 2011, s. 224).

1.4.2.2 Rådgivernes kompetanse

I norsk grunnskole har det vært rådgivningstjeneste siden 1959 (Buland et. al 2011 s. 33). Helt fra den tid og frem til i dag har det vært en diskusjon om hvilken kompetanse en rådgiver bør ha. På den ene siden hevdes det at rådgivere må ha formell kompetanse på området, på den andre siden argumenteres det for at lærerutdanning er tilstrekkelig. I revidert læreplan fra 1964 er det slått fast at rådgiver skal være en lærerstilling uten spesielle krav til ytterligere kompetanse. Denne modellen er fortsatt gjeldene i dag (Buland et. al 2011, s. 97, Buland og Mathiesen 2008, s. 7).

Debatten rundt rådgiverens kompetanse er på ingen måte lagt død. Sentrale aktører hevder fortsatt at det å være rådgiver må sees som en profesjon som bør utøves av høyt kvalifiserte fagpersoner. Offentlige utredninger har ved flere anledninger konkludert med at det er behov for økt kompetanse (Buland et.al 2011, s. 97). I Norges offentlige utredninger *I første rekke*, konkluderer eksempelvis utdannings- og forskningsdepartementet (2003) med at det skal utarbeides kompetansekrav til rådgivere i skolen, både de som jobber innenfor det sosialpedagogiske fagfeltet og for de som jobber med utdannings- og yrkesrådgivning. Dette ble gjort på bakgrunn av at elever

opplevde rådgivningen som overflatisk og ikke tilstrekkelig tilpasset den enkelte. Til tross for at utdannings- og forskningsdepartementet (2004) i *Kultur for læring*, 2003-2004 fulgte opp kvalitetsutvalgets konklusjon så konkluderte de likevel med at skoleeier har ansvar for lokal tilrettelegging av rådgivertjenesten. Skoleeier har selv frihet til å bestemme hvilken organisering som egner seg best. Og det blir altså opp til skoleeier å avgjøre om en skal kreve formell kompetanse ved ansettelse av rådgiver. I samme stortingsmelding blir det slått fast at brukernes behov blir best imøtekommet ved lokale tilrettelegginger. Departementet vil av denne grunn ikke innføre nye nasjonale bestemmelser om organisering, ressursinnsats eller stille krav til rådgivningstjenestens kompetanse (Utdannings – og forskningsdepartementet 2004).

I stortingsmeldingen *På rett vei – kvalitet og mangfold i fellesskolen 2012-2013* hevder kunnskapsdepartementet (2012, s. 73-74) at de har styrket rammene for skolens rådgivning gjennom et tydelig regelverk og utarbeidelse av veiledende kompetansekriterier som viser hvilke områder en rådgiver bør ha kunnskap om i tråd med elevens rett til rådgivning. Utdanningsdirektoratet (2009) har utarbeidet disse kompetansekriteriene i et brev² adressert til de det måtte gjelde³. I disse kompetansekriteriene står det at en rådgiver som jobber innenfor det sosialpedagogiske fagfeltet skal kunne hjelpe elever som av ulike grunner ikke finner seg til rette i opplæringen. Elevers vansker kan ha bakgrunn i personlige, sosiale eller emosjonelle vansker. Rådgivningen skal gis på en slik måte at eleven gradvis utvikler seg til å bli selvstendig.

Rådgiverarbeid er et arbeidsfelt som krever oppdatert kunnskap. Det er skoleeier som har ansvar for kompetanseutvikling og ansvar for å tilrettelegge slik at rådgiver kan få nødvendig kompetanseheving. Skoleeiers ansvar i henhold til dette er nedfelt i opplæringsloven §10-8. Det er videre anbefalt at alle som tilsettes i rådgiverstilling har utdanning på minst bachelornivå og at utdanningen inneholder minst 60 studiepoeng rådgiverrelevant utdanning. I tillegg bør man ha yrkeserfaring og kjennskap til skolesystemet. Det kreves ikke undervisningskompetanse, men det er viktig at rådgiver har kjennskap til hvordan skolen og skolesystemet fungerer. En sosialpedagogisk rådgiver skal kunne anvende kunnskap, teori og forskning i sitt arbeid, samt være

2

http://www.udir.no/Upload/Brev/5/Anbefalt_formell_kompetanse_og_veiledende_kompetansekriterier_brev.pdf

³ Fylkeskommuner, fylkesmennene, kommuner, private grunnskoler, private skoler med statstilskudd, Rådgiverforum Norge, statlige skoler, universitet og høyskoler.

bevisst sin egen kompetanse og rolle som rådgiver. Dette er dog ikke krav i den forstand, det er anbefalt formell kompetanse og veiledende kompetansekriterier (Utdanningsdirektoratet 2009).

Flere rådgivere har relevant utdanning selv om det ikke er et krav fra nasjonalt hold. Det viser seg at 48,8 % av rådgiverne i ungdomskolen har 30 studiepoeng eller mer høyere utdanning som anses som relevant for rådgiverjobben. Tall for rådgivere på videregående skole er høyere, og undersøkelser indikerer at rådgivere på videregående skole generelt har mer utdanning enn rådgivere i ungdomsskolen (Buland et.al 2011, s. 101). Til sammenligning viser en undersøkelse⁴ av amerikanske skolerådgivere at 73 % av skolerådgiverne i "middle school" og "high school" har en relevant mastergrad, men bare 16 % av dem føler seg virkelige kompetent nok til jobben (Bridgeland og Bruce 2011, s. 6).

I følge Buland et.al (2011) etterlyser rådgiverne mer kompetanse når det gjelder psykisk helse og psykososiale problemer. Både når det gjelder å observere og avdekke problemer, for deretter å kunne håndtere dem på en forsvarlig måte (s. 108). Psykisk helse og psykososiale problemer er relevant for den elevgruppen det i det følgende blir utgreid om: elever i krise.

1.4.3 Elever i krise

Det vil av flere forskjellige årsaker alltid være elever i ungdomskolen som ikke har det så bra. Det finnes både store og små problemer, men noen av problemene er så store at de kan betegnes som en krise. I det følget gjør jeg rede for hva jeg legger i begrepet "krise".

En krise i denne sammenhengen kan defineres som en overveldende og forstyrrende hendelse der ungdommen ikke klarer å bruke sine tillærte mestringsstrategier, ungdommen vet altså ikke hvordan den skal takle situasjonen (Raundalen og Schultz 2008, s.15; Caplan 1961, s. 18; Carkhuff og Berenson 1977, s. 165). En krise kan oppstå i etterkant av en hendelse som ungdommen opplevde som uforutsigbar og som han eller hun ikke hadde kontroll over (Sarri 2005, s. 19-24). En krise vil altså kunne betegne et sammenbrudd der ens forventninger blir brutt og følelser som sinne, angst og sorg vil kunne flyte opp til overflaten (Poland og McCormick 1999,

⁴ Undersøkelsen er nasjonal og basert på over 5300 intervjuer

s.6). Kendall Johnsen (2000) hevder at en krisesituasjon vil kunne undergrave ungdommens følelse av trygghet og bringe frem en følelse av avmakt (s.3). I følge Lawrence M. Brammer (1985) referer begrepet krise vanligvis i denne sammenhengen til menneskets frykt, sjokk, angst og fortvilelse, ikke til hendelsen i seg selv (s. 94). Når det er tale om at en elev er i krise eller ikke så kan det altså være elevens følelser som avgjør det. Dette viser også at en hendelse som vil kunne oppfattes som en krise hos noen, ikke nødvendigvis oppfattes som en krise hos andre.

1.4.3.1 Mulig forekomst

Det finnes ingen komplett oversikt over hvor mange elever i ungdomskolen som kan sies å være i krise. En slik oversikt ville uansett vært vanskelig å lage, da hva som er krise og hva som ikke er det vil være forskjellig fra person til person. For å finne ut forekomsten av kriser hos ungdomsskoleelever har jeg tatt utgangspunkt i rapporter og artikler som tegner et bilde av dagens ungdom når det gjelder vold, rusmisbruk, seksuelle overgrep og psykisk sykdom. Faktorer som dette fører ikke nødvendigvis til en krise, men det *kan* gjøre det.

Fartein A. Torvik og Kamilla Rognmo (2011) lanserte nylig en større rapport om barn som pårørende på oppdrag fra Folkehelseinstituttet: *"Barn av foreldre med psykiske lidelser eller alkoholmisbruk: Omfang og konsekvenser"*. Det er for tiden høy forekomst av psykiske lidelser i befolkningen, dette fører til at et stort antall barn har foreldre som i mer eller mindre alvorlig grad sliter psykisk eller misbruker alkohol. Rapporten anslår at 450 000 barn, noe som tilsvarer to av fem barn (0-18 år) i Norge, vokser opp i hjem hvor en eller begge foreldrene sliter med psykisk sykdom og/eller alkoholmisbruk. Disse barna har doblet risiko for å bli utsatt for vold eller seksuelle overgrep sammenlignet med andre barn.

I en bok forfattet av Kristin S. Mathiesen, Evalill Karevold og Ann Kristin Knudsen (2009) *"Psykiske lidelser blant barn og unge i Norge"* beskrives barn og unges egne psykiske lidelser. Boken er bygget på rapporten *"Rapport 2009:8 Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv"*. Forfatterne skiller mellom begrepene «psykiske lidelser» og «psykiske vansker». Kort fortalt kan psykiske lidelser defineres som en lidelse som kvalifiserer til en diagnose. Det estimeres at ca. 8 % av alle barn og unge mellom 3 og 18 år til enhver tid har en psykisk lidelse. En psykisk vanske kan defineres som symptomer som i betydelig grad går ut over trivsel, læring, daglige

gjøremål og sosial kontakt med andre, men likevel ikke kvalifiserer til diagnose. Det antas å være mellom 15 og 20 % barn og unge som har psykiske vansker, og har funksjonsnedsettelse på grunn av dette (Mathiesen, Karevold, Knudsen 2009 s. 9)

Rapporten ”*Voldsutsatt ungdom i Norge – resultater fra helseundersøkelser i seks fylker*” er basert på en undersøkelse av norske 15 åringer i seks ulike fylker. Ut i fra den kan vi lese at 3,9 prosent av ungdommene har vært utsatt for vold fra voksne det siste året. 1,6 % av guttene og 6,1 % av jentene oppgir at de det siste året har blitt utsatt for seksuelle overgrep (Schou, Dyb og Graff-Iversen 2007, s. 30, s. 34).

Vi kan anta at også noen elever i ungdomsskolen er vitne til vold i hjemmet. Hver tiende ungdom i Norge har sett eller hørt minst en av foreldrene bli utsatt for vold (Mossige og Stefansen 2007, s. 95). Tall fra statistisk sentralbyrå viser dessuten at det i 2007 overnattet 1420 barn og unge på ulike krisesentre rundt om i landet (Hirsch og Nørgaard 2008). Nå handler ikke krisesituasjoner bare om vold og overgrep, rusmisbruk eller psykisk helse. I følge Raundalen og Schultz (2006, 2011) kan kriser også ha sitt utgangspunkt i skilsmisser/samlivsbrudd, alvorlig sykdom, ulykker, krig og terror for å nevne noen. En krise kan kunne antas å påvirke ulike arenaer i livet til ungdommen. For skolen og rådgiveren vil hvordan krisen påvirker læring gjerne være spesielt relevant.

1.4.4 ”Læring i motbakke”: Pedagogiske implikasjoner av kriser

Ungdom i krise er ikke en homogen gruppe. Kriser har forskjellige implikasjoner og ungdom har ulike forutsetninger for å takle dem. Likevel kan en si at de fleste kriser vil påvirke ungdommens skolehverdag. Psykologiske konsekvenser av kriser og traumer er det forsket mye på, mens de pedagogiske konsekvensene av kriser er mindre utforsket (Dyregrov 2004, s.77). Kevin Russells (1998) artikkel om å komme tilbake til arbeidsplassen etter at man har opplevd tap av et nært familiemedlem eller en nær venn beskriver hvordan et slikt tap kan få innvirkning på arbeidssituasjonen. Her fremkommer det at voksnes funksjonsevne svekkes etter en slik hendelse. Med henblikk på dette hevder Dyregrov (2004, s.77) at det er rimelig å anta at en krise eller en traumatisk opplevelse vil påvirke elevens skoleprestasjoner.

Oppmerksomhet, konsentrasjon og hukommelse er helt sentrale hjernefunksjoner for å kunne lære (Illeris 2009). En krise eller et traume vil kunne påvirke disse funksjonene (Dyregrov 2010a). En kan eksempelvis henvise til forskning på nærmeste berørte etter diskotekbrannen i Gøteborg i 1998 som viser at 18 måneder

etter hendelsen hadde 20 % av de berørte droppet ut av skolen, eller tok ett år om igjen. Karakterene deres gikk ned med nesten 60 %. Fag som krevde høy konsentrasjon (for eksempel matematikk, fysikk og grammatikk) opplevdes som ekstra vanskelig (Broberg, Dyregrov og Lilled 2005, s. 1282-1283). Også etter Tsunamikatastrofen i 2004 viste det seg at noen barn fikk skoleproblemer, spesielt i form av konsentrasjonsproblemer (Dyb, Jensen, Hafstad, Lindgaard og Nygaard 2008, s.42). Både diskotekbrannen i Gøteborg og Tsunamikatastrofen i Thailand er såkalt kollektive kriser, en hendelse som påvirker mange. Når vi ser hvilke pedagogiske implikasjoner slike kollektive kriser kan ha kan en også med rimelighet anta at også personlige, individuelle kriser kan utløse tilsvarende vanskeligheter på skolen. Med noe forsiktighet kan en også anta at elever som lider under personlige kriser ikke er like synlig som elever som lider under kollektive krise.

1.5 Oppsummering og oppgavens videre oppbygging

Jeg har i dette kapittelet forsøkt å beskrive bakgrunnen for temaet og derfor tatt opp hvordan krisepedagogikk som begrep ble aktualisert etter terroren i Oslo og på Utøya. Videre er det presentert hvordan skolen kan fungere som en arena for krisearbeid og hva rådgiverrollen er og hva den bør inneholde. Begrepet *krise* er definert og jeg har forsøkt å tegne en mulig forekomst av elever som er i det som kan betegnes som en krise. Til slutt ble pedagogiske implikasjoner av kriser tatt opp.

I neste kapittel (kapittel 2), *Litteraturreview og kildekritikk*, presenteres noe av den litteraturen og forskningen som finnes om rådgiverrollen i norsk skole, på elever som kan sies å være i krise, på psykisk helse i skolen og på rådgiveres arbeid med elever i krise.

Kapittel 3 er oppgavens teorikapittel. Her presenteres det krisepedagogiske perspektivet, begrepet *Opplevelse av sammenheng* (OAS) og *Resiliens* som begrep og prosess. I tillegg beskrives Urie Bronfenbrenners økologiske modell, samt begrepet *kompetanse*.

I *kapittel 4* redegjøres det for metodisk design og vitenskapsteoretisk ståsted. Her beskrives det grundig hvordan undersøkelsen er blitt gjennomført.

Resultater og funn som fremkom under undersøkelsen presenteres i *kapittel 5*. Dette kapittelet er inndelt i fire ulike deler og hver del avsluttes med en kort oppsummering.

I *kapittel 6* blir resultatet fra funn- og analysekapittelet diskutert opp mot teoretisk rammeverk. Dette kapittelet er inndelt i fem diskusjoner som hver tar utgangspunkt i et forskningsspørsmål.

I oppgavens siste kapittel, *kapittel 7*, oppsummerer jeg oppgaven i sin helhet og presenterer også oppgavens konklusjon og veien videre.

Kapittel 2: Tidligere forskning og litteratur med kildekritikk

I det følgende vil jeg gjøre greie for tidligere forskning og litteratur på områder som synes å være relevante i forhold til oppgavens tema og problemstilling. Forskning og litteratur på skolens rådgivningstjeneste er sentralt, det er også forskning på psykisk helse i skolen. Videre vil forskning og litteratur som helt spesifikt går på skolens og rådgivers håndtering av elever i krise bli presentert. Jeg har også valgt å omtale noe av den litteraturen og de forfatterne jeg har brukt i oppgavens teorikapittel. Det er viktig å merke seg at ikke all den forskningen og litteraturen som vises her blir brukt i nevneverdig grad i resten av oppgaven, men jeg har likevel ønsket å ha den med her for å belyse hva slags forskning og litteratur som finnes.

2.1 Litteratursøk

For å kartlegge arbeid som er gjort på tema har jeg brukt nettsidene til Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), www.nova.no, blant annet for å finne artikler om ungdom. NOVA er et av Norges største samfunnsvitenskapelige forskingsinstitutt og har blant annet ungdom, familie og helse – og omsorgstjenester som sine hovedområder. Jeg anser derfor artikler og forskning fra NOVA som pålitelige kilder. Jeg har også søkt etter rapporter om ungdom fra Folkehelseinstituttet (www.fhi.no). Utdanningsdirektoratets nettsider, www.udir.no, samt www.lovdata.no og www.regjeringen.no er også brukt. Det har vært spesielt viktig å finne relevante stortingsmeldinger og offentlige utredninger (NOU) som kan belyse tema. Videre har jeg gjort bruk av Google Scholars og universitetsbibliotekets søkemotor, hvor jeg hovedsakelig har søkt i databasen ERIC. Søkeordene som er brukt er: Crisis + adolescents (/children), Crisis + school, Crisis + school + counselor, Trauma + adolescents (/children), Trauma + school + counselor. Alle søk, med unntak av “crisis + school” ga i større eller mindre grad relevans. «Crisis + school» ga svært mange treff, men så ut til å handle mest om kriser i utdanningssystemet, økonomiske kriser etc.

Jeg har også brukt universitetsbiblioteket til å søke etter e-tidsskrift og da etter noen konkrete tidsskrift: *Educational and child psychology*, *Professional school counseling* og *Journal of school counseling*. Jeg har fokusert på artikler som er

fagfellevurdert for å oppnå høyest mulig grad av pålitelighet. Jeg har også søkt opp internasjonal litteratur og forskning, selv om deler av denne litteraturen ikke har vært så relevant for norsk samfunn og skolesystem.

Videre har jeg brukt universitetsbiblioteket til å søke etter norske forfattere og fagpersoner som jeg mener er relevante som Atle Dyregrov, Magne Raundalen, Jan-Håkon Schultz, Ivar Frønes og Edvard Befring. De tre førstnevnte forfatterne har skrevet mye om barn/ungdom i krise, i sær Raundalen og Shultz.

2.2 Litteratur om det krisepedagogiske perspektivet

Det lar seg vanskelig gjøre å skrive om skolen og krisearbeid uten å inkludere arbeidene til Raundalen og Schultz. I bøker, artikler og rapporter drøfter de krisearbeid i skolen. De har skrevet flere dokument som direkte retter seg mot skolen, eksempelvis *"En krisepedagogisk veiledning"*⁵. John-Håkon Schultz har doktorgrad i spesialpedagogikk og er tilsatt ved Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress i Oslo og ved Universitetet i Tromsø. Magne Raundalen er psykologspesialist og tilknyttet Senter for krisepsykologi i Bergen. Raundalen er også internasjonalt anerkjent for sitt arbeid med barn og unge i krise. Begge har bred kunnskap på feltet og kan betraktes som pålitelige kilder. Likevel må det nevnes at mye av den kunnskapen de fremlegger om skole og krise, i både bøker og dokumenter, ikke alltid er forskningsbasert. Flere arbeid har en mer populærvitenskapelig form. Samtidig har dette en positiv side fordi kunnskapen blir tilgjengelig for dem som jobber i skolen, og er et signal om at krisepedagogikk ikke nødvendigvis trenger å være vanskelig tilgjengelig. Raundalen og Schultz er i følge de søk jeg har gjort, dem som i størst grad har behandlet feltet elever i krise. Men også andre forskere og forfattere tar opp tema som indirekte retter seg mot arbeid med elever i krise som selvoppfatning, motivasjon, sårbare barn og lignende (se Skaalvik og Skaalvik 2005; kap. 2 og 3, Befring 2012; kap. 3, Befring, Frønes og Sørli 2010 kap. 2, 5, 6 og 8).

Befring og Frønes er kjente navn innenfor pedagogisk teori og har i stor grad fokus på skolen som institusjon og kompleksiteten rundt denne, samt profesjonalisering av barndom. Videre har jeg brukt stortingsmeldinger og NOUer, samt opplæringsloven

⁵ Det som menes med dokument i denne sammenhengen er tekst som er skrevet for ansatte i skolen og ikke er publisert. Nevnte dokument kan for øvrig hentes fra:
http://www.udir.no/Upload/Kriser/Krisepedagogikk_Terror_august2011.pdf

og forskrift til denne. Dette har vært viktig kunnskap, fordi rådgiveren er en del av skolen og eleven (i krise) er naturligvis den fremste⁶ brukeren av skoleinstitusjonen.

2.2.1 Litteratur og forskning om OAS og resiliens

I teorikapittelet blir Aaron Antonovskys begrep ”Sense of Coherence” (SOC) beskrevet, jeg har brukt den norske oversettelsen av begrepet ”Opplevelse av sammenheng” (OAS). Det er ikke alle oversettelser av engelskspråklige uttrykk som er like gode, men ”opplevelse av sammenheng” synes jeg er en god og presis oversettelse. Det er med bevissthet at jeg har valgt det norske uttrykket; jeg ser på det som ideelt at kunnskap om OAS er lett forståelig, og tenker at en norsk oversettelse av begrepet har potensial til å senke terskelen for å forstå og anvende begrepet. Når jeg i teorikapitlet beskriver OAS har jeg benyttet meg av den norske utgaven av Antonovskys anerkjente originalverk *Unraveling the mystery of health* fra 1987, jeg tar derfor høyde for at enkelte innholdsmessige nyanser kan ha gått tapt. Jeg anser Antonovsky som en sentral skikkelse innenfor mestringsforskning. Hans forskning tar utgangspunkt i voksne, men forskningen er på ulike måter også relevant når det kommer til barn og ungdom. Ikke minst har hans forskning vært viktige veivisere for videre forskning og utvikling av begreper som retter seg direkte mot barn og ungdom.

Resiliens er et eksempel på et begrep som springer ut fra Antonovskys teori om OAS. Resiliens brukes her i henhold til Michael Rutter og Suniyah Luthars forståelse av begrepet, begge er kjente resiliensforskere og deres arbeid kan etter min mening anses som pålitelige kilder. De skriver naturligvis ut i fra et amerikansk perspektiv og jeg har derfor også benyttet meg av Maila I. Olsen og Karen M. Traaviks bok *resiliens i skolen* fra 2010⁷. Denne boken tar utgangspunkt i fem ulike unge voksne som har vært eksponert for risiko i oppveksten, men likevel klart seg bra. Traavik og Olsen (2007) ser på hvilke resiliensfaktorer som hadde vært av betydning for de fem informantene og gjennom semistrukturerte intervju fremkom det at individuelle egenskaper og gode relasjoner var de mest signifikante resiliensfaktorene.

⁶ Etter min oppfatning er eleven primærbruker av skolen, mens foreldre kan sees på som sekundærbrukere.

⁷ Boken bygger på Olsen og Traaviks masteroppgave *Resiliensens vilkår* (Universitetet i Oslo)

2.3 Skolens rådgivningstjeneste – forskning og funn

Skolens rådgivningstjeneste er beskrevet i introduksjonskapittelet, der det i stor grad tas utgangspunkt i sluttrapporten *“På vei mot framtida – men i ulik fart?”*. Dette er en sluttrapport av evalueringen av skolens rådgivningstjeneste og er forfattet av Trond Buland, Ida Holth Mathiesen, Bjørg Eva Aaslid, Halvdan Haugsbakken, Brita Bungum og Siri Mordal (2011) på oppdrag fra utdanningsdirektoratet. Rapporten tar for seg rådgivere i både grunnskole og videregående skole og deres arbeid med både yrkes- og utdanningsrådgivning og sosialpedagogisk rådgivning. Den tar også for seg oppfølgingstjenesten. Formålet med undersøkelsen er følgende:

Det skal gjennomføres en kartlegging og evaluering av den sosialpedagogiske rådgivningen, utdannings- og yrkesrådgivningen i skolen og oppfølgingstjenesten. Kartleggingen og evalueringen skal gi dokumentert kunnskap om praksis og kvalitet innenfor de tre rådgivningsformene i Norge i dag. Det skal undersøkes i hvilken grad rådgivningen er i tråd med lover og forskrifter for skolen og i hvilken grad rådgivningen bidrar til at elever finner seg godt til rette på skolen, opplever mestring og læring og foretar gode utdannings- og yrkesvalg. Kunnskapen vil være et viktig grunnlag for staten, kommunene og fylkeskommunene til videre oppfølging og utvikling av rådgivningen for å sikre at elevenes rettigheter blir ivaretatt (Buland et. al 2011, s. 13).

I undersøkelsen presenteres tre problemstillinger. Den første problemstillingen tar for seg hvordan endrede rammevilkår og endret innhold i skolen rådgivningstjeneste har påvirket rådgivningstjenesten. Den andre problemstillingen dreier seg om rådgivningstjenestens plass i skole og samfunn og den tredje problemstillingen handler om kjønnsperspektivet på rådgivning. Her er det altså fokus på hvordan rådgiverne håndterer utfordringen med at unge mennesker i stor grad griper tradisjonelle valg når det gjelder utdanning og at vi derfor har et slags kjønnssegregert arbeidsmarked (Buland et.al 2011, s. 13). Buland et.al. (2011, s. 14) har i sin analyse benyttet seg av ulike metodiske tilnærminger, altså metodetriangulering for å belyse de ulike problemstillingene. Både kvalitative og kvantitative samfunnsvitenskapelige metoder er

lagt til grunn (s. 61). Undersøkelsen ble gjennomført i fem regioner og informantene var både elever, lærere, rådgivere, rektorer og OT⁸-ansvarlige. (Buland et. al 2011, s. 66).

Forfatterne hevder i sammendraget at rapporten gir et helhetsbilde av utviklingen og kvaliteten i skolens rådgivningstjeneste. Det gjør den også i stor grad, men den tar ikke opp rådgiveres arbeid som er rettet mot konkrete elevgrupper slik det er gjort i min undersøkelse (så langt elevgruppen ”elever i krise” kan sies å være konkret), den retter heller ikke oppmerksomhet mot personlig egenhet for rådgiverrollen i noen stor grad. Det teoretiske rammeverket til denne rapporten baserer seg i stor grad på teorier om implementering og iverksetting av offentlig politikk og teorier om ungdoms valg, identitet og motivasjon i forhold til utdannings og yrkesvalg. Den tar ikke opp teori om ungdom som trenger sosialpedagogiske rådgiving. Denne rapporten tilfører likevel relevant kunnskap til denne undersøkelsen. Forskning som er gjort i forkant av rapporten er nøye beskrevet og det er ingen grunn til å anta at rapporten ikke er pålitelig. Buland et.al (2011, s. 67) skriver selv at ”Vi vurderer at troverdigheten og bekreftbarheten er godt sikret i prosjektet”. Rapporten er også relativt ny, noe som kan anses som positiv. I det følgende vil jeg presentere noen momenter fra rapporten.

Når det gjelder kjønnsfordelingen blant rådgivere ser vi at rådgiverteam kun bestående av menn utgjør 46 %. Rådgiverteam bestående av kun kvinner utgjør 23 % og blandende rådgiverteam utgjør 32 %. Forskerne krysset variablene for kjønn med variabelen for vurdering av kvalitet og fant ut at blandede rådgiverteam vurderer kvaliteten av den sosialpedagogiske rådgivningen som god i langt større grad enn de rådgiverteamene som kun består av kvinner (Buland. Et.al 2011, s. 85).

Det er en relativt liten prosentandel av rådgiverne som kun jobber med sosialpedagogisk rådgivning. Gruppen som driver med både sosialpedagogisk rådgivning og yrkes- og utdanningsrådgivning er relativt stor (Buland. Et. al 2011, s. 89).

Psykisk helse og psykososiale problemer blir av ansatte i både grunnskole og videregående skole fremhevet som et økende problem. Informantene i Bulands et.al (2011, s.108) undersøkelse etterlyser større kompetanse på dette området slik at de både kan avdekke vansker og avhjelpe dem på en forsvarlig måte. Informantene opplever at de også trenger mer kompetanse i forhold til elever med minoritetsbakgrunn. I følge

⁸ OT = oppfølgingstjenesten. Tjenesten bygger på et samarbeid mellom instanser som har et tilbud for ungdom (eksempelvis NAV og videregående skole). Fylkeskommunene er ansvarlig for tjenesten.

Buland et.al (2011, s.110-112) finnes det flere etterutdanningstilbud for rådgivere enn det tidligere gjorde, men det er fortsatt en del barrierer for kompetanseheving blant rådgiverne. En av barrierene er at skoleeier kun i varierende grad fungerer som en pådriver for at rådgiverne skal ta videreutdanning. En annen barriere er skolens økonomiske situasjon. Noen skoler har ikke økonomi til å prioritere skolerådgivers videreutdanning. I Bulands et al.(2011, s.113) undersøkelse mente de fleste informantene at kompetanseheving var viktig, men om man brukte nok tid og ressurser på denne kompetansehevingen var det uenighet om. Rektorene viste seg å være mer positiv til påstanden om at skolen brukte nok ressurser på kompetanseheving enn det rådgiverne var. Når det gjelder vurdering av kvalitet på rådgivningstjenesten så vurderer de som var positiv til ressursbruken rådgivningstjenesten som god. Dette er i følge Buland et.al (2011, s.113) ikke spesielt overraskende.

Buland og Mathiesen (2008) har også utarbeidet en dokumentert kunnskapsoversikt på feltet rådgivning etter oppdrag fra utdanningsdirektoratet. Metodisk brukte Buland og Mathiesen (2008) hovedsakelig dokumentanalyse, men det ble også gjennomført intervjuer med sentrale forskere innen feltet. I rapporten *Gode råd? En kunnskapsoversikt over feltet yrkes- og utdanningsrådgivning, sosialpedagogisk rådgivning og oppfølgingstjeneste i norsk skole* konkluderer de med at forskningen på feltet rådgivning ser ut til å være noe begrenset og at forskningen dessuten fremstår som fragmentarisk og tilfeldig.

I overnevnte rapport så hevder Buland og Mathiesen (2008, s. 33) at grunnforskningen og grunnleggende teoretiske arbeider og perspektiver i stor grad er forankret i de akademiske institusjonene som har utviklet og tilbyr utdanning innenfor rådgiverfeltet. Dette kan være en problematisk faktor med henblikk på at mange av rådgiverne ikke har utdanning innenfor feltet. Avstanden mellom grunnforskningen og de aktørene som skal utøve faget i praksis blir dermed stor. Videre hevder Buland og Mathiesen (2008, s.33) at svært mye av forskningen som har foregått på rådgivningsfeltet er basert på hoved- og mastergradsoppgaver. Dette er ifølge forfatterne uutnyttede ressurser og de påpeker at disse oppgavene sjelden blir lest av aktører på feltet, med mindre aktørene personlig har deltatt i studien. Dette bidrar til at forskningen på feltet fremstår som fragmentert og at kunnskapen i liten grad når ut til aktørene.

Buland og Mathiesen (2008, s. 34) foreslår å opprette et kompetansesenter som kan samle inn og formidle kunnskap om rådgivning. En målsetting vil være å begrense avstanden mellom forskningen og aktørene i praksis.

Videre viser det seg at mye av rådgivningen skjer utenfor rammen av rådgivningstjenesten og rådgivernes tilgjengelighetsområde. Dette blir av Buland og Mathiesen (2008, s.37) begrunnet med at det er lærerne elevene stort sett møter i dagliglivet og lærerne har dermed oftere enn nærmere relasjon til elevene enn det rådgiver har. Læreren vil med dette ofte komme i en rådgiverrolle i forhold til elevene. Også dette reiser problemstillinger knyttet til kunnskap og kompetanse, fordi også denne delen av rådgivningen skal kunne kvalitetssikres.

2.4 Psykisk helse i skolen – forskning og funn

Å arbeide med elever i krise kan etter min mening plasseres under området psykisk helse, derfor er skolens fokus på psykisk helse relevant også i denne sammenhengen.

”Hva er det med Monica?”, ”STEP – ungdom møter ungdom” og ”Venn1.no” er alle programmer som retter seg mot arbeid med psykisk helse i skolen. ”Hva er det med Monica?” er utarbeidet av Stiftelsen Psykiatrisk Opplysning⁹. Programmet er et kompetansehevingskurs hovedsakelig rettet mot lærere, men henvender seg også til andre: rådgivere, PPT, helsesøster. Programmets primære mål er å hjelpe fagpersoner i skolen til økt selvsikkerhet i forhold til det å håndtere elever som sliter med angst, depresjon, spiseforstyrrelser og andre former for psykiske lidelser eller belastninger. Kompetansehevingsprogrammet henvender seg til ansatte i ungdomsskolen og videregående skole. Et annet program, ”STEP – ungdom møter ungdom”, er utviklet av organisasjonen Voksne for Barn¹⁰. Dette er et program som retter seg mot forebyggende miljøtiltak og det er elevene selv som skal styre programmet. Programmet er mestringsorientert og tar sikte på å utvikle og utnytte elevenes egne ressurser, videre skal det bidra til å styrke det psykososiale miljøet på skolen. Temaer som vektlegges er: relasjoner og vennskap, mestring, seksualitet, identitet og selvbylde. I tillegg er tema som samtalejeneste og gruppevirksomhet spesielt vektlagt. Deltakerne i programmet

⁹ Stiftelsen Psykiatrisk Opplysning er en ideell stiftelse som har som målsetting å bidra til større kunnskap og åpenhet om psykisk helse. Stiftelsen har tre virksomhetsområder: Forlag, kursarrangementer og informasjonsarbeid.

¹⁰ Organisasjonen Voksne for Barn er en landsomfattende, ideell medlemsorganisasjon. Oppdraget er å bidra til at barn og unge får en god psykiske helse.

kan rekrutteres spesifikt til å bli samtalepartnere for jevnaldrende eller yngre elever. Elevene som er samtalepartner får opplæring og veiledning fra rådgiver, helsesøster eller andre fagpersoner i støttenettverket rundt programmet. Programmet, "Venn1.no", er utarbeidet av Mental Helse Ungdom¹¹ omfatter både forebyggende og helsefremmende tiltak og er utarbeidet som et undervisningsprogram. Undervisningen omfatter et tre timers langt foredrag der en såkalt ungdomskontakt fra Mental Helse. Foredraget tar for seg temaet psykisk helse og ungdomskontakten forteller om personlige erfaringer med psykiske vansker eller problemer. Målgruppen for dette programmet er ungdom fra 13 år og over (Andersson, Kaspersen, Bungum, Bjørngaard og Buland 2010, s. 20-21)

Helle W. Andersson, Silje L. Kaspersen, Brita Bungum, Johan Håkon Bjørngaard og Trond Buland (2010) har på oppdrag fra Helsedirektoratet undersøkt effektene disse programmene. Undersøkelsen har tatt utgangspunkt i videregående skoler som har gjennomført de overnevnte opplæringsprogrammene. Videregående skoler som ikke har gjennomført disse programmene har fungert som kontrollskoler. Det er i undersøkelsen blitt benyttet både kvalitative og kvantitative metoder. Hovedfokuset for undersøkelsen ligger i å måle effekter på skolenivå. I det følgende vil hovedfunn fra undersøkelsen presenteres (Andersson et.al 2010, s.16):

- På kort sikt kan en se at det på deltakende skoler har vært et økt engasjement for temaet psykisk helse. Engasjementet har økt både blant skoleledelsen, lærerne og elevene.
- Ved måling av kortidseffekten kan en se at programmene har bidratt til et noe bedre psykososialt skolemiljø. Måling av langtidseffekten viser imidlertid små forskjeller mellom deltakende skoler og kontrollskolene. Det ser ut til at ungdom generelt har kunnskap om psykisk helse, men undersøkelsen indikerer at ungdom fra deltakende skoler har noe mer kjennskap til hjelpeapparatet sammenlignet med ungdom fra kontrollskolene.
- Kvalitative intervjuer i undersøkelsen avdekket at fokus på og kunnskap om psykisk helse bidrar til større åpenhet rundt temaet blant elevene. Å selv kunne søke hjelp for sine problemer ser ut til å bli knyttet til et mestringsaspekt. Lærerne opplever imidlertid at det er et udekket behov for bedre samarbeid

¹¹ Mental Helse Ungdom er en medlemsbasert interesseorganisasjon for barn og unge opp til 30 år. Organisasjonen jobber for økt åpenhet om psykisk helse, forebygging av psykiske plager og et bedre psykisk helsetilbud.

mellom skolen og det lokale hjelpe- og støtteapparatet. Videre opplever mange lærere har liten kompetanse og kapasitet til å hjelpe elever som sliter psykisk.

- Det viste seg gjennom kvalitative intervju at de elevrettede programmene (STEP og Venn1.no) muligens har betydning for enkeltelever.
- Lærere som deltok i programmet Hva er det med Monica? rapporterer om økt kunnskap om psykisk helse og ungdom. Denne kunnskapen har bidratt til at de lettere kan identifisere og håndtere ungdom som sliter psykisk. Videre viste det seg at kurset bidro til økt samarbeid mellom lærerne, men ikke økt samarbeid mellom skolen og det lokale hjelpe- og støtteapparatet. Funnene indikerer at det ofte er lærere som allerede har kunnskap og interesse for temaet som deltar. Dette betyr at den kompetansehevingen som programmet tilbyr gjerne ikke når ut til de lærerne som trenger det mest.
- Funnene tyder på at engasjementet og fokuset på psykisk helse har avtatt over tid. Dette forklares med at arbeidet med psykisk helse i skolen ikke har hatt faste rammer og at arbeidet i stor grad har vært knyttet til ressurspersoner ved skolen. Flere resultat tyder på at programmene i liten grad har blitt implementert i skolens øvrige virksomhet.

Men henblikk på siste punktet over vil det være verd å nevne at Andersson et.al (2010) også fant at skoleledere opplever at slike eksterne tiltak går på bekostning av annen undervisning (s.40).

2.5 Litteratur og forskning om rådgivere og skolen og deres arbeid med elever i krise

I det følgende vil jeg presentere noen artikler som omhandler skolen og rådgiverens arbeid med elever som kan sies å være i krise. Det finnes lite norsk litteratur om dette, jeg har derfor gått til internasjonal litteratur på området.

James Bedwell, Kathleen E. Bell og Janice M. Holden (2010) har skrevet artikkelen "*How school counselors can assist student near-death experiencers*" som er publisert i tidsskriftet "*Professional school counseling*". Artikkelen tar for seg hvordan nær-døden opplevelser (forårsaket av for eksempel alvorlig sykdom, ulykke eller overdose i forbindelse med narkotikamisbruk) påvirker barn og ungdoms sosiale funksjon og hvordan opplevelsen påvirker skolearbeidet. Artikkelen gir også praktiske

råd om hvordan man som rådgiver kan hjelpe disse elevene. Disse går blant annet ut på at rådgiveren skal være observant på elevens oppførsel. Videre må skolerådgiver strebe etter å være åpen og lite fordomsfull, slik at skolen og rådgiveren blir et trygt sted å komme til. Rådgiveren bør også være behjelpelig med å utvikle elevens praktiske egenskaper, slik at eleven bedre kan takle effektene av den kritiske situasjonen. Dette kan eksempelvis være å lære eleven ulike ”avslapningsstrategier” eller det å kunne uttrykke seg ved hjelp av tekst eller gjennom tegning.

Forfatterne hevder at det er lite litteratur og forskning på hvordan skolerådgiver kan hjelpe elever som har hatt en nær-døden opplevelse, men de mener likevel at skolerådgiver har et potensiale til å tilby slik hjelp.

Greg Brack, Sarah D. Brown og Frances Y. Mullis (2008) har forfattet artikkelen *“Traumatic symptoms in sexually abused children: Implications for school counselors”*. Også denne er publisert i *Professional school counseling*. Artikkelen indikerer at skolerådgivere har et ansvar for å oppdage barn som er/kan være seksuelt misbrukt ved å kjenne igjen symptomene. Rådgiveren skal også ha forståelse for hvordan et slikt traume påvirker barnets skolehverdag. Artikkelen oppfordrer skolerådgiverne til å utarbeide egne strategier for å avdekke barn og unge som er utsatt for seksuelt misbruk. Forfatterne hevder at kunnskap på dette feltet vil kunne føre til økt samarbeid med skolen og rådgiveren og hjelpeaktører uten for skolen. Det bør strebes etter at man sammen kan gi barn og unge den beste hjelpen som er mulig å gi.

Barbara L. Flom og Sunny S. Hansen står bak artikkelen (2006) *“Just don’t shut the door at me: Aspirations of adolescents in crisis”* publisert i *Professional school counseling*. Artikkelen tar utgangspunkt i en kvalitativ intervjustudie med 15 ungdommer i risikosone i forhold til rusmisbruk, vold, omsorgssvikt etc. Undersøkelsen viste at også vanskeligstilt ungdom har drømmer og ambisjoner for fremtiden når det gjelder utdanning, karriere og familieliv. I følge forfatterne understreker funnene viktigheten av skolerådgiverens forståelse og støtte til ungdom i kritiske situasjoner. Forfatterne hevder at skolerådgiverne må lære av det ungdommene forteller dem og videre at skolerådgivere må strebe etter å snakke med andre voksne om hvilke erfaringer de har gjort med ungdom i risikosone og krise.

Melissa Allen, Karen Burt, Eric Bryan, David Carter, Ralph Orsi og Lisa Durkan (2002) har i artikkelen *“School counselors’ preparation for and participation in crisis intervention”*, publisert i *Professional school counseling*, fremsatt definisjoner på hva de mener en «krise» er, også i en skolekontekst. Forfatterne mener at det i skolene er et

økende behov for både praktisk og teoretisk kunnskap om kriser og arbeid med kriserammede elever, og de konkluderer med at bør innføres utdanningsprogram på universitetsnivå som retter seg mot arbeid med kriserammede studenter.

I artikkelen "*Helping classrooms cope with traumatic events*", publisert i *Professional school counseling* beskriver og diskuterer Stephen E. Brock «CCI» - Classroom Crisis Intervention. Dette er en metode som kan brukes for å hjelpe større grupper som har en felles traumatisk opplevelse (som naturkatastrofe, klassekamerats død, terror etc.). Forfatteren hevder at ikke bare rådgivere, men alle faggruppene på skolen bør lære seg CCI for å forstå og støtte grupper av elever som har opplevd slike situasjoner.

Mens de psykologiske konsekvensene av et traume er godt dokumenterte så er ikke de pedagogiske konsekvensene like godt dokumenterte. Atle Dyregrov (2004) har i denne forbindelse skrevet artikkelen "*Educational consequences of loss and trauma*", publisert i *Educational and Child Psychology*. Det er rimelig å tro at traumer påvirker skoleprestasjoner. Dyregrov konkluderer med at mange barn og unge som opplever krise vil på et eller annet tidspunkt også oppleve vanskeligheter på skolen. Han mener videre at det er et behov for pedagogiske strategier i arbeid med traumatiserte barn og unge.

Dyregrov (2010b) står også bak boken *Beredskapsplan for skolen*. Denne boken er adressert til skolepersonell. Den er ment for å gi forståelse for hvordan ulike hendelser kan påvirke elevene og skolehverdagen og boken inneholder anbefalinger om hvordan ulike hendelser kan håndteres i skolen.

I etterkant av terroren i Oslo og på Utøya forfattet Eva Therese Næss og Inghild Nygård (2011) artikkelen "*Krisepedagogikk etter 22/7*", denne ble publisert i *Tidsskrift for norsk psykologforening*. Artikkelen omhandler hvordan psykologer i OT/PP-tjenesten kan hjelpe skolen i møte med elever i krise. Forfatterne hevder at det er behov for kompetanseheving i skolen og at lærerne, selv de med lang erfaring, ikke vet hvordan de skal møte elever som har vært igjennom særs traumatiske hendelser. Næss og Nygård (2011) har intervjuet lærere som forteller at de bruker mye tid og energi på elever i krise og at de opplever at den tilretteleggingen de gjør for dem i opplæringssituasjonen ikke fungerer. Manglende kunnskap, frykt for å gjøre feil og usikkerhet til egen handlingskompetanse fremstår som barrierer. Lærerne som Næss og Nygård (2011) snakket med var tydelig på at de ikke skulle drive med terapi og at deres jobb var å undervise. På samme måte som Raundalen og Schultz (2006) understreker

Næss og Nygård (2011) at lærerne ikke skal drive med terapi, men likevel kan nyttiggjøre seg av prinsipper og metoder med terapeutisk effekt.

2.6 Plassering i feltet

Dette prosjektet plasserer seg under tema ”rådgiverens arbeid med elever i krise”. På den ene siden kan en si at undersøkelsen er forankret innenfor sosialpedagogikk fordi jeg tar utgangspunkt i skolerådgivere med sosialpedagogisk ansvar. Bent Madsen (2005) definerer sosialpedagogikk som et område innenfor pedagogikken som behandler undervisning og oppdragelse i vekselvirkning med samfunnet. Han tillegger at sosialpedagogikk i norsk sammenheng vanskelig lar seg beskrive på en entydig måte. Selv om sosialpedagogikk anvendes her i forbindelse med rådgivning, blir sosialpedagogikk i stor grad knyttet til barnevernspedagogikk og sosialt arbeid. På den annen side har jeg ønsket å forankre prosjektet innenfor krisepedagogikk. Dette er problematisk, fordi krisepedagogikk ikke er et etablert fagområde innenfor pedagogikken og som tidligere nevnt tar krisepedagogikk, slik vi kjenner området i dag, relativt lite utgangspunkt i forskning. Videre kunne prosjektet blitt plassert innenfor spesialpedagogikk fordi ”elever i krise” kan sies å være en elevgruppe med spesielle behov. Jeg er likevel skeptisk til å plassere prosjektet innenfor spesialpedagogikk, fordi jeg anser arbeid med elever i krise som noe som bør forankres i det Befring (2012) kaller for *skolens totale pedagogiske beredskap*. Av den grunn ser jeg at dette arbeidet kanskje mer kan gå inn under en bred forståelse av tilpasset opplæring - fremfor spesialpedagogikk. Uansett plassering, vil jeg med dette prosjektet drøfte hva som ligger i betegnelsen elever i krise og det mulige behovet for kompetanse i skolen og hos skolerådgiveren i møte med disse elevene.

Kapittel 3: Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil teori som har relevans for temaet og den kommende diskusjon bli utgreid. Begrepene som her blir presentert er etter mitt syn relevant for arbeid med elever i krise. Begrepene har også en viss relevans i forhold til hverandre. Først i dette kapittelet presenteres *det krisepedagogiske perspektivet*. Dette perspektivet er innført i Norge av psykologspesialist Magne Raundalen og doktor i spesialpedagogikk Jon Håkon Schultz. Begrepet kan sies å være under utvikling. Videre blir Aaron Antonovskys begrep *opplevelse av sammenheng* (OAS) presentert. Det er nemlig dette begrepet det krisepedagogiske perspektivet bygger på. OAS som begrep er relevant for arbeid med elever i krise fordi det peker på årsaker til hvorfor noen mennesker klarer seg bra i livet til tross for signifikante livsmotstandere. Har man kunnskap om hvordan OAS fungerer kan man få kunnskap om hvordan man kan hjelpe et menneske å bygge opp OAS. Begrepet *resiliens* peker på mye av det samme som OAS, og begrepet i seg selv springer ut fra OAS-begrepet. Resiliens begrepet hevdes dog å være mer hensiktsmessig enn OAS å benytte ovenfor barn og unge. Både OAS og resiliens ivaretar et samspillsperspektiv, derfor blir også Urie Bronfenbrenners *økologiske utviklingsmodell* presentert. Fordi begrepet *kompetanse* inngår i undersøkelsen som oppgaven bygger på og fordi en kan anta at det kreves en viss kompetanse når en skal arbeide med elever i krise blir til slutt dette begrepet presentert. Kapittelet blir avsluttet med en oppsummering.

3.1 Det krisepedagogiske perspektivet

I Norge er krisepedagogikk som begrep og metode innført av Magne Raundalen og Jon-Håkon Schultz. Krisepedagogikk er et smalt og nytt område innenfor pedagogikken, men det er et felt i utvikling. Raundalen og Schultz (2006) hevder at det både i skolesystemet og i behandlingssystemet hersker en naiv tro på at terapi er en isolert arbeidsform som bare foregår i terapirom sammen med en terapeut. De peker videre på at en enkeltstående terapirekke sjelden kan løse omfattende problemer alene. Med begrepet krisepedagogikk ønsker de å utfordre skolen til å være mer frempå når det gjelder krisehåndtering med ungdom og samtidig styrke pedagogenes faglige selvtillit når det gjelder å ta tak i problemene og prøve å løse dem (s.11). Etter opplæringsloven (1998, § 1-3) har alle elever rett til tilpasset opplæring. For elever i krise må

opplæringen tilrettelegges slik at eleven kan få en positiv og konstruktiv læring. Raundalen og Schultz (2006) understreker at pedagoger ikke skal drive med terapi, men at det er nødvendig at pedagoger jobber etter prinsipper og metoder som kan gi terapeutisk virkning, når de håndterer elever i kritiske livssituasjoner. Kunnskap om hvordan en gjør dette finnes allerede i skolen hevder Raundalen og Schultz (2006), men denne kunnskapen må systematiseres bedre og det er et behov for at pedagogene i skolen får en faglig trygghet når gjelder håndtering av krise. Krisepedagogikkens fremste mål er å få satt viktige ting på plass slik at elevens normale skolehverdag kan fortsette som før.

Raundalen og Schultz (2003) har også utarbeidet en krisepedagogisk modell, som deles i fire ulike faser. Modellen tilbyr en struktur for hvordan skolen kan møte elever som er i eller nær en krise og hvordan den kan tilrettelegge opplæringen med det mål å komme gjennom krisesituasjonen med et konstruktivt læringsutbytte. Det blir i det følgende forklart hva de ulike fasene innebærer.

I *Uttrykksfasen* står eleven(e) i sentrum. Både eleven som er i krise og andre elever som er berørt av den bør få mulighetene til å uttrykke hva de føler og tenker. Skolen må tilrettelegge for et trygt samtaleklima der eleven(e) kan stilles konkrete spørsmål som; ”Hva tenkte du?” ”Hvordan reagerte du da?”. Den voksen som snakker med eleven(e) bør peke på at det er forskjellige måter å reagere på og på den måten normalisere elevenes reaksjoner på krisesituasjonen. En nyttig avslutning på uttrykksfasen kan være å la eleven(e) skrive ned sine tanker, følelser og reaksjoner. På denne måten har de fått uttrykket seg både spontant og ustrukturert og på en mer gjennomtenkt og strukturert måte som leder frem til neste fase.

Etter uttrykksfasen følger *Faktafasen*. Her står de voksne for pratingen. Fordi en krisesituasjon ofte kan forverres av usikkerhet, rykter og feiloppfatninger er det viktig at de voksne på skolen kommer med riktige opplysninger som forklarer hva som faktisk har skjedd på en informativ måte. I denne fasen kunne skolen selvfølgelig trukket inn andre fagpersoner, eksempelvis lege, politi, psykolog – avhengig av situasjon. På den måten kunne de sikret seg pålitelige førstehåndsinformasjon. På en annen side kan det virke som en overdramatisering å dra inn andre fagpersoner. Det er i de fleste tilfeller mer hensiktsmessig at voksne som elevene kjenner kommer med korrekte opplysninger om situasjonen. Skolen må derfor strebe etter å få tak i disse opplysningene og videreformidle dem til elevene. Informasjonen eleven får skal være håndterlig og forståelig, noe som er de voksne på skolen sitt ansvar.

Det er en glidende overgang fra faktafasen til *Handlingsfasen*. I denne fasen bør elevene få anledning til å forholde seg aktivt til hendelsen. Det kan for eksempel være å gi elevene mulighet til å vise solidaritet og engasjement. For en elev som er direkte berørt kan det å tegne eller skrive om hendelsen være oppbyggende. Om man velger å oppfordre til tegning eller skriving er det dog viktig at eleven får gjøre dette fritt. Om eleven blir bedt om å tegne eller skrive noe direkte relatert til krisen beveger pedagogen seg i følge Raundalen og Schultz (2006, s.46) inn i rollen som terapeut. Det er bedre om eleven får tegne og skrive fritt, så kan pedagogen heller stille spørsmål til eleven om hva tegningen betyr. Også i denne fasen spiller faktaopplysninger en viktig rolle. Om en skole for eksempel skulle bli rammet av en elevs drukningsulykke kan det være til hjelp og trygghet for de andre elevene å få informasjon om sikkerhet og vann.

Den siste fasen er *Oppfølgingsfasen*. I uttrykksfasen har eleven behov for å snakke med voksne og hverandre. Man har behov for å høre andres tanker og reaksjoner for å lettere kunne begripe hva som har skjedd. Fakta – og handlingsfasen hjelper elevene videre til kognitivt å kunne forholde seg til situasjonen. I disse fasene er eleven aktivt deltakende og konstruerer selv sin egen forståelse av situasjonen. Eleven(e) har ulike behov når det gjelder hvor lenge de er i de forskjellige fasene, avhengig av elevens opplevde nærhet til krisen. Noen elever vil ha et definitivt behov for et mer individuelt tilpasset opplegg og noen trenger videre henvisning til terapeut. Når en gjennomgår disse fasene med en hel elevgruppe vil de voksne på skolen ha større forutsetning for å kunne se hvem av elevene som har behov for et tilpasset opplegg og kanskje videre henvisning, fordi de har et godt sammenligningsgrunnlag med resten av elevgruppen. Oppfølgingsfasen handler altså om at pedagogene må reflektere over spørsmålene ”hva gjør vi videre nå?”, ”hva er mest hensiktsmessig?”.

Når det gjelder individuelle tilpassede opplegg for elever i krise hevder Raundalen og Schultz (2006, s. 59) at det ofte vil være nødvendig å definere opplæringen som spesialundervisning. De hevder videre at spesialundervisning vil gi en bedre kvalitetssikring på opplæringen og at eleven vil få ekstra ressurser i form av timer eller lærere.

I det følgende vil jeg gå inn på noen av de teoretiske begrep som ligger til grunn for krisepedagogikkens oppbygging, som *Opplevelse av sammenheng* (OAS) og *Resiliens*. Disse begrepene er helt sentrale når det gjelder å komme ut av en krisesituasjon på en forsvarlig måte. De har derfor stor relevans også for elever i skolen som opplever kriser av ulik slag.

3.2 Opplevelse av sammenheng (OAS) (Sense of Coherence (SOC))

Opplevelse av sammenheng (OAS) er utviklet av Aaron Antonovsky. Antonovsky, som etter krigen egentlig skulle forske på kvinners tilpasning til overgangsalderen, stilte et mer eller mindre tilfeldig spørsmål om kvinnene hadde hatt opphold i konsentrasjonsleirer. Det viste seg at nær en tredjedel av kvinnene som hadde hatt opphold i konsentrasjonsleir hadde god fysisk og psykisk helse. Dette fikk Antonovsky til å dreie om på sitt opprinnelige forskningsfokus. Hvordan kunne en person som hadde opplevd konsentrasjonsleirens grusomheter, senere kunne ha det forholdsvis godt. Antonovsky formulerte dermed ”det salutogene spørsmål”: Hva er helsens opprinnelse? (Bull og Mittelmark 2012).

Antonovsky (2012) er overbevist om at opplevelse av sammenheng er avgjørende for at mennesket skal bevare sin plassering på et kontinuum mellom helse og sykdom og eventuelt bevege seg i retning av helse (s.38). Dette kontinuumet mellom helse og sykdom kan en se som en akse, der det i den ene enden befinner seg fullstendig sunnhet, mens det i andre enden befinner seg fullstendig sykdom:



(Figuren bygger på Olsen og Traavik 2010, s. 29)

Karen Marie Traavik og Maila Inkeri Olsen (2010) hevder at Antonovskys teori skaper en perspektivendring som innebærer at man ser den aktuelle personen (i dette tilfellet eleven som er i krise) som en «overlever¹²» (survivor) fremfor et offer. På denne måten ser en muligheter og ikke begrensninger. De påpeker imidlertid at selv om man ser mulighetene, er det viktig ikke å bagatellisere elevens vanskelige situasjon, eller overse elevens reelle problem (s.29).

Det ideelle for et menneske vil i følge Antonovsky (2012) være å bevege seg mot høyre på aksene, mot salutogenese – eller sunnhet. På denne siden av aksene vil menneske oppleve høy grad av mening og sammenheng i tilværelsen (OAS). Gjennom sine undersøkelser av personer som hadde hatt traumatiske opplevelser, men likevel

¹² Min oversettelse

klarte seg bra, fant Antonovsky (2012) tre gjennomgangstemaer som han siden betraktet som kjernekomponenter i OAS. Han valgte å kalle disse komponentene for *begripelighet*, *håndterbarhet* og *meningsfullhet*. Personer som i følge hans definisjon av sterk OAS skårer høyt på disse komponentene (s. 39). I det følgende sier jeg litt om hver av disse komponentene.

For å oppnå sterk *begripelighet* må mennesket oppleve at den stimulus det får fra et indre eller ytre miljø er kognitivt forståelig. Stimulus må altså oppleves som velordnet, sammenhengene og strukturert. En person med sterk *begripelighet* (som begriper sin situasjon) forventer at de stimuli som han eller hun møter i fremtiden er forutsigbar. Skulle personen møte overraskende stimuli vil han eller hun likevel kunne plassere den i en sammenheng.

Håndterbarhet handler om i hvilken grad mennesket opplever at han eller hun har tilstrekkelige ressurser for å kunne møte og håndtere ulike situasjoner i livet. Ressurser betegner i dette tilfellet ressurser som mennesket selv har og har kontroll over, men kan også være ressurser i form av et annet menneske. For en ungdom kan dette være foreldre, skolerådgiver, en lærer eller en venn. Det viktigste er at det er et menneske som ungdommen har tillitt til og kan stole på. Ved høy grad av *håndterbarhet* vil mennesket kunne takle livets motbakker på en god måte.

Meningsfullhet er begreps motivasjonselement og innebærer at mennesket har en opplevelse av delaktighet i det som skjer rundt dem. Mennesker med sterk OAS vil ha flere livsområder som er viktige for dem og som følelsesmessig ”gir mening”. Aktiviteter som blir forbundet med viktige livsområder blir av et menneske med sterk OAS oppfattet som utfordringer som er verd å engasjere seg i. Det er også betydningsfullt at mennesket er involvert både i de prosessene som former ens egen skjebne og i sine egne, dagligdagse, erfaringer.

Antonovsky (2012, s. 42-43) understreker at et menneske ikke nødvendigvis scorer¹³ kun høyt eller kun lavt på de tre komponentene. Et menneske kan score høyt på en komponent, men lavt på en annen. Antonovsky mener likevel at disse tre komponentene er uløselig knyttet sammen: for eksempel vil en sterk opplevelse av *håndterbarhet* være avhengig av høy *begripelighet*. Dette er fordi en sterk opplevelse av å ha ressurser til rådighet (jf. *håndterbarhet*) for å møte ulike krav, vil være under

¹³ Jeg bruker ordet ”score” her fordi måling av OAS foregår ved hjelp av et kvantitativt spørreskjema. Personen som testes får et spørreskjema med spørsmål som omhandler tilnærming til livet. Testpersonen svarer ved hjelp av en skala 1-7. Se vedlegg 1 i Anonovsky (2012).

forutsetningen av at man har et klart bilde av hva disse kravene innebærer. En elev som opplever at verden er kaotisk og uforutsigbar, vil ha vanskelig for å føle at han eller hun kommer til å klare seg fint. Antonovsky understreker likevel at en sterk opplevelse av begripelighet ikke nødvendigvis gir mennesket en tro på at en skal klare seg fint. Han peker videre på muligheten for at et menneske kan score høyt på begripelighet, men lavt på håndterbarhet. En slik kombinasjon vil skape et sterkt press i retning av endring. Hvilken retning denne endringen tar er videre avhengig av opplevelsen av mening. Har man en sterk opplevelse av mening vil man ha et engasjement og en opplevelse av at man forstår problemet man står ovenfor. Dette vil være motiverende for menneskets søken etter tilgjengelige ressurser. Problemet her er i følge Antonovsky (2012, s. 43) at en slik motivasjon vil føre til at mennesket slutter å reagere på stimuli, og livsverdenen vil dermed raskt bli ugripelig og drivkraften til å finne ressurser vil avta. Antonovsky (2012, s.44) understreker at hans oppfatning om hvordan komponentene henger sammen i stor grad bygger på tankeeksperiment. Han hevder at man alltid skal være forsiktig med å konkludere ut i fra disse. Likevel mener han at hans tankeeksperiment antyder at alle komponentene i OAS er nødvendige, men ikke like viktige. Den mest sentrale komponenten ser ut til å være opplevelsen av mening (meningsfullhet). Dette er fordi et menneske uten høy score på denne komponenten antageligvis kun ville scoret høyt *midlertidig* på begripelighet og håndterbarhet. Videre er det begripelighet som peker seg ut som nest viktigst, fordi høy håndterbarhet forutsetter forståelse. Håndterbarhet er også av betydning fordi man må ha en opplevelse av å ha ressurser til rådighet. Har man ikke opplevelsen av å ha ressurser til rådighet vil dette svekke viljen og opplevelsen av mening til å mestre situasjonen. Med dette mener Antonovsky (2012, s. 44) at god mestring avhenger av OAS samlet sett og at OAS er sentralt for hvordan et menneske klarer seg i livet.

Slik jeg oppfatter det så er OAS et sentralt fenomen i forståelsen av hvordan et menneske klarer å komme seg igjennom utfordrende og vanskelige livssituasjoner. Og kunnskap om OAS er etter min mening viktig for fagfolk som skal jobbe med mennesker som er utsatt spesielt utfordrende og vanskelige opplevelser, slik en skolerådgiver arbeider med en elev i krise. OAS er i stor grad konsentrert for og med utgangspunkt i voksne mennesker med lang livserfaring. Anne-Inger Borge (2003) hevder derfor at OAS ikke er like hensiktsmessig å benytte ovenfor barn og unge. Jeg mener imidlertid, i likhet med Olsen og Traavik (2010) at det har vært fruktbart å belyse

hva OAS er fordi det har betydning for det neste begrepet som er relevant i sammenheng med elever og krise, nemlig *resiliens*.

3.3 Resiliens

Resiliens er et begrep som springer ut fra Antonovskys teori om OAS (SOC) og har i følge Suniya Luthar (2006) sine røtter i forskning på barn i 1960 og 1970 årene som hadde schizofrene foreldre. Som en av de fremste resiliensforskerne definerer Luthar (2006, s.742) resiliens som et fenomen som beskriver menneskets positive tilpasninger til miljøet rundt seg, til tross for signifikante livsmotstandere. Med andre ord: hvorfor klarer noen seg bra i livet til tross for en vanskelig oppvekst?

I følge Olsen og Traavik (2010, s. 28) og Luthar (2006, s. 741), ble barn som vokste opp under særlig vanskelige livsbetingelser kalt *løvetannbarn*. Denne betegnelsen ga inntrykk av at det fantes barn som var immune mot risiko og at det var kun deres personlige og individuelle egenskaper som styrte den positive utviklingen. I dag omtaler vi disse barna som ”resiliente” barn og resiliensforskningen dreier seg ikke lenger bare om individuelle egenskaper, men også samspill, risiko, sårbarhet, styrker og beskyttelsesfaktorer.

En annen stor resiliensforsker er Michael Rutter. Rutter (2006, s.1-2) definerer utviklingen av resiliens som prosesser. Resiliente barn er barn som har vært i situasjoner som innebærer stor risiko for å utvikle problemer og avvik og som gjennomgår prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat på tross av den store risikoen. I følge Rutter vil altså resiliens innebære en positiv utvikling. En positiv utvikling er imidlertid ikke tilstrekkelig for å snakke om resiliens. At barnet er eller har vært eksponert for risiko som vanligvis medfører psykososiale vansker er en forutsetning for å kunne snakke om resiliens. Borge (2003) hevder med dette at det er svært viktig å skille mellom normal utvikling og resilient utvikling. At en niendeklassing viser kompetanse på å kunne lære seg algebra kan regnes som normalutviklede matematikkunnskaper, mens når en niendeklassing med relativt store psykososiale vansker, for eksempel på grunn av utfordrende hjemmeforhold, viser samme kunnskap og kompetanse – da kan man gjerne snakke om en resilient utvikling. Det handler altså om å mestre de samme tingene som andre på egen alder, til tross langt mindre gunstige forutsetninger.

Når det er tale om resiliens og å ”klare seg bra” vil det være nødvendig å forklare hva som legges i det å ha ”klart seg bra”. Luthar (2006) definerer det å ”klare seg bra” som fravær av alvorlig psykisk lidelse. Å ”klare seg bra” må alltid ses i forhold til den risikoen barnet har vært igjennom. Med henblikk på Luthars definisjon kan en si at det å ha klart seg bra ikke nødvendigvis innebærer en meget god fungering. Det må etter min forståelse være mulig å skille mellom alvorlig psykisk lidelse og moderat - eller lett psykisk lidelse. I følge Mathiesen et.al (2009) må en også skille mellom psykiske vansker og psykiske lidelser. En psykisk lidelse kjennetegnes ved at symptombelastningen er så stor at den kvalifiserer til en diagnose, mens en psykisk vanske kan defineres ved at en har symptomer som i betydelig grad går ut over trivsel, læring og daglige gjøremål, men uten at det kvalifiserer til en diagnose (s.9). Med dette vil jeg fastslå at det å ha klart seg bra ikke nødvendigvis er fravær av verken psykisk lidelse eller vansker, men det betyr å ha evne til å holde på et sosialt nettverk, evne til å studere eller jobbe og ha et forholdsvis godt funksjonsnivå.

3.3.1 Hvordan bidra til en resilient utvikling?

Interessen for resiliens har vokst de siste tiårene, og da særlig innenfor utviklingspsykologi (Luthar 2006, s. 739). I følge Luthar (2006, s. 743) er det helt sentralt innen resiliensforskningen å finne ut hvilke faktorer som utgjør risiko for barn og unges utvikling, og hvilke faktorer som kan virke beskyttende på den måten at barn og unge klarer seg godt til tross for alle risikofaktorene. En beskyttelsesfaktor vil i denne sammenheng kunne defineres som en faktor som modererer effektene av en risiko i positiv retning. Hvordan beskyttelsesfaktorene fungerer anses som en prosess, og det er viktig å finne ut noe om hvordan denne prosessen fungerer.

Borge (2003) og Traavik og Olsen (2010) viser til tre ulike modeller for å forstå og forklare hvordan resiliens fungerer. Etter min oppfatning vil kunnskap om slike modeller være nyttige for skolerådgivere og andre fagfolk som jobber med ungdom som er utsatt for risikofaktorer, ikke bare fordi de forklarer hvordan resiliens fungerer, men også fordi de gir en pekepinn på hva en kan gjøre for å bidra til en resilient utvikling. Den første modellen det blir vist til er *kompensasjonsmodellen*. Her blir det iverksatt tiltak for å erstatte noe som mangler i ungdommens oppvekstmiljø. Det kan eksempelvis være en trygg voksen som erstatter en forelder som er psykisk utilgjengelig.

Kompensasjonsmodellen



(Figuren bygger på Traavik og Olsen 2010, s. 33)

Den andre modellen er *beskyttelsesmodellen*. Her utgjør beskyttelsesfaktorer et viktig element fordi de har indirekte virkning på ungdommens positive utvikling. Et eksempel på en slik beskyttelsesfaktor kan være å tilhøre et positivt jevnaldersmiljø. I et slik miljø vil en risikoutsatt ungdom få mulighet til å utvikle sin sosiale kompetanse og få økt sin selvoppfatning innenfor rammer som oppfattes som trygge.

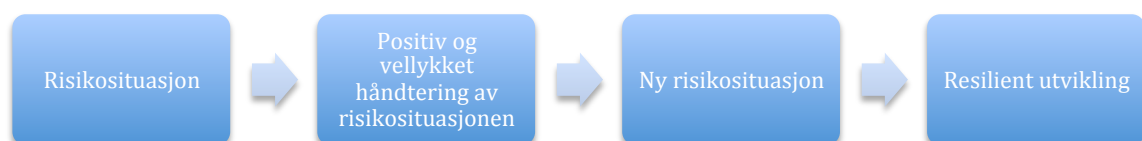
Beskyttelsesmodellen



(Figuren bygger på Traavik og Olsen 2010, s.33)

Den tredje modellen kalles for *herdingsmodellen*. Her kan en tale om en slags "vaksinasjonseffekt" ved at en ungdom som har vært utsatt for risiko vokser på utfordringen og oppnår en slags herding mot fremtidig risiko. Her er det risikofaktoren i seg selv som fungerer som katalysator for prosessen som fører til en resilient tilpasning.

Herdingsmodellen



(Figuren bygger på Traavik og Olsen 2010, s.33)

Hvilken modell som er mest hensiktsmessig å følge kan antas å variere fra ungdom til ungdom eller fra situasjon til situasjon. Modellene kan videre antas å oppstå tilfeldig og gjerne også ubevisst, både for ungdommen selv og de voksne rundt. Eksempelvis kan en tilfeldig voksen (for eksempel en lærer, nabo, venns forelder) fungere som en kompensasjon for en ikke-fungerende forelder. Dette kan være helt ubevisst fra den voksnes side, men fører likevel til en resilient utvikling hos ungdommen som er i en kritisk livssituasjon. Andre ganger er det nødvendig å gå bevisst inn for sette i gang en resiliensprosess ved hjelp av en av modellene. Det kan antas å være hensiktsmessig å tenke at ungdommen senere skal takle kritiske livssituasjoner når en setter i gang tiltak (Jf. herdingsmodellen) eller hjelpe ungdommen i krise inn i et trygt jevnaldersmiljø (Jf. beskyttelsesmodellen).

3.3.2 Empowerment

Empowerment er et begrep vi hører innen ulike faglige disipliner. Det er også relevant i denne sammenheng når det er tale om resiliens og OAS. Empowerment handler blant annet om salutogenese-fremmende faktorer (jf. OAS) og arbeidet med å med å oppnå en positiv utvikling (jf. Resiliensutvikling) hos individet. Som begrep knytter vi empowerment ofte til funksjonshemning og problematikk i forbindelse med det, mens det etter min mening også er hensiktsmessig i forbindelse med ungdom som er utsatt for risiko. På skandinaviske språk finner vi ulike oversettelser av begrepet. Traavik og Olsen (2010, s. 31) bruker ordet ”bestyrkning”, Ole Petter Askheim (2003, s. 105) hevder at begrepet ”myndiggjøring” er blitt mest brukt i Norge, mens ”selvoppreisning” er en dansk oversettelse. Selv velger jeg i fortsettelsen å bruke det engelske ordet; empowerment.

Menneskesynet bak empowerment-tankegangen betrakter mennesket som et subjekt som er i stand til, og har evne til å ta beslutninger vedrørende seg selv. Mennesket selv vet hva som er bra, nyttig og viktig for det. Man kan med andre ord si det slik at et menneske er den fremste ekspert på sitt eget liv og har selv kompetanse til å vite hva som er ens eget beste (Askheim 2003, s. 104). Det er en kjensgjerning at ungdom ikke alltid vet sitt eget beste, likevel skal en ikke undervurdere ungdommens

kompetanse eller undergrave ungdommens rett til å bestemme over seg selv og sitt eget liv.

Empowerment kan betraktes som en prosess som har til hensikt å øke ungdommens (elevens) kontroll over eget liv og utstyre vedkommende med økt selvtillit, bedre selvbylde, samt bedre kunnskaper og ferdigheter (Askheim 2003). Empowerment-prosessen skal dermed løfte eleven fra en uønsket situasjon inn i en bedre og mer ønskelig situasjon. Ifølge Olsen og Traavik (2010) er det nettopp mestringsfølelse og økt selvfølelse som er de mest sentrale resiliensfaktorene, og det er akkurat disse faktorene empowerment-prosessen har til hensikt å øke. For å fremme empowerment, og dermed resiliens, står pedagogens relasjonskompetanse sentralt (Olsen og Traavik 2010, s. 31). Traavik og Olsen (2010, s.121) definerer relasjonskompetanse som å være god til å skape gode relasjoner. De tillegger at gode relasjoner er en betingelse for trygghet og danner grunnlaget for trivsel. Både stortingsmeldingen *Læreren, rollen og utdanningen 2008-2009* og Norges offentlige utredninger *Rett til læring* har kunnskapsdepartementet (2008, 2009) understreket relasjonskompetanse som et nødvendig kompetanseområde for pedagogens profesjonsutøvelse.

Empowerment sett i et rådgivningsperspektiv er ikke å yte service til eleven, men å igangsette en prosess som kan forløse elevens egne krefter og legge til rette for elevens videre utvikling (Lassen 2004, s. 144).

I følge Liv M. Lassen (2004) er empowerment som ideologi og metode et eksempel på et paradigmeskift. Fra å fokusere på selve individet fokuseres det nå på individet i system (s. 142). Med henblikk på det og at både høy OAS og resiliens ikke oppstår kun på grunnlag av personlige egenskaper hos barn og unge, og at begge begrepene av den grunn ivaretar et visst samspillsperspektiv, vil det være naturlig å inkludere sosialisering, gjennom Urie Bronfenbrenners «*Økologiske utviklingsmodell*».

3.4 Den økologiske utviklingsmodellen

Utviklingsøkologi blir i følge Bronfenbrenner (1977) definert som en progressiv og gjensidig tilpasning mellom et barn i utvikling og et miljø som stadig er i forandring (s.514). Bronfenbrenner, en russisk-amerikansk psykolog, utviklet den økologiske utviklingsmodellen og med den fremla han en modell som ga et nytt perspektiv på menneskelig utvikling. Bronfenbrenner (1979) så menneskelig utvikling i forhold til

menneskets omgivelser og hvordan mennesket samhandlet med sine omgivelser (s.3). Et barns utvikling vil påvirkes av de sosiale relasjonene som er tilgjengelige og oppstår i ulike miljøer som barnet er en del av, eller oppholder seg i. Videre vil et barns utvikling også påvirkes av den større sosiale sammenhengen som de ulike miljøene inngår i (Ogden 2009, s. 54).

Bronfenbrenner (1977) deler den økologiske utviklingsmodellen opp i fire ulike systemer: mikrosystemer, mesosystemet, eksosystemet og makrosystemet. I det følgende vil jeg forklare hva Bronfenbrenner legger i de ulike systemene.

Mikrosystemer er miljøer som barnet har direkte kontakt med. Eksempler på slike miljø er familien, skolen, vennegjengen. I disse miljøene utvikler barn seg gjennom å gjøre erfaringer og skape sin egen virkelighetsforståelse. Innenfor de ulike miljøene i mikrosystemet finnes ulike relasjoner. Terje Ogden (2009) forklarer disse som dyadiske relasjoner og triadiske relasjoner. En dyadisk relasjon betegner forholdet mellom barnet og én annen person, for eksempel forholdet mellom lærer og elev eller forholdet mellom to elever. En triadisk relasjon peker på forholdet mellom både læreren og begge elevene. Relasjonen mellom de to medelevene bli påvirket av samspillet mellom dem, men denne relasjonen kan også påvirkes indirekte av relasjonen som hver av dem har til læreren. Dette understreker at den sosiale relasjonen et barn har til en annen person ikke bare påvirkes av samspillet mellom dem, men også påvirkes av hvilke relasjoner barnet har til andre mennesker også.

Mesosystemet består av ulike sammensetninger av mikrosystemer og forbindelser mellom disse. For en elev på ungdomstrinnet vil mesosystemet typisk bestå av forbindelsen mellom skole og hjem, hjem og vennegjeng, skole og vennegjeng. Klefbeck og Ogden (2003) hevder at disse forbindelsene også kan kalles for sammenbindende lenker i ungdommens sosiale nettverk. Avhengig av barnets sosiale kompetanse og kontaktflate kan mesosystemet være mer eller mindre omfattende. Mesosystemforbindelser er betegnelsen på den kontakten som knyttes mellom de ulike mikrosystemene. Mengden og kvaliteten på denne kontakten er viktig for barnets utvikling. Videre kan vi tale om økologiske overganger. Her snakker vi om barnets bevegelse i mesosystemet, altså overgangen fra et mikrosystem til et annet. En slik overgang kan eksempelvis være fra barneskole til ungdomsskole eller fra ungdomsskole til videregående. Disse overgangene kan forløpe både på en problematisk måte og på en uproblematisk måte. Det er avgjørende hvilke følelser barnet er omgitt med og hvem som er involvert. Det er for eksempel viktig at foreldre omtaler skolen i

positive ordelag foran barnet sitt. Gjør de det, vil barnet se frem til å begynne på skolen. Kvalitetene i mesosystemet representerer utviklingsmuligheter og risiko på avgjørende måter.

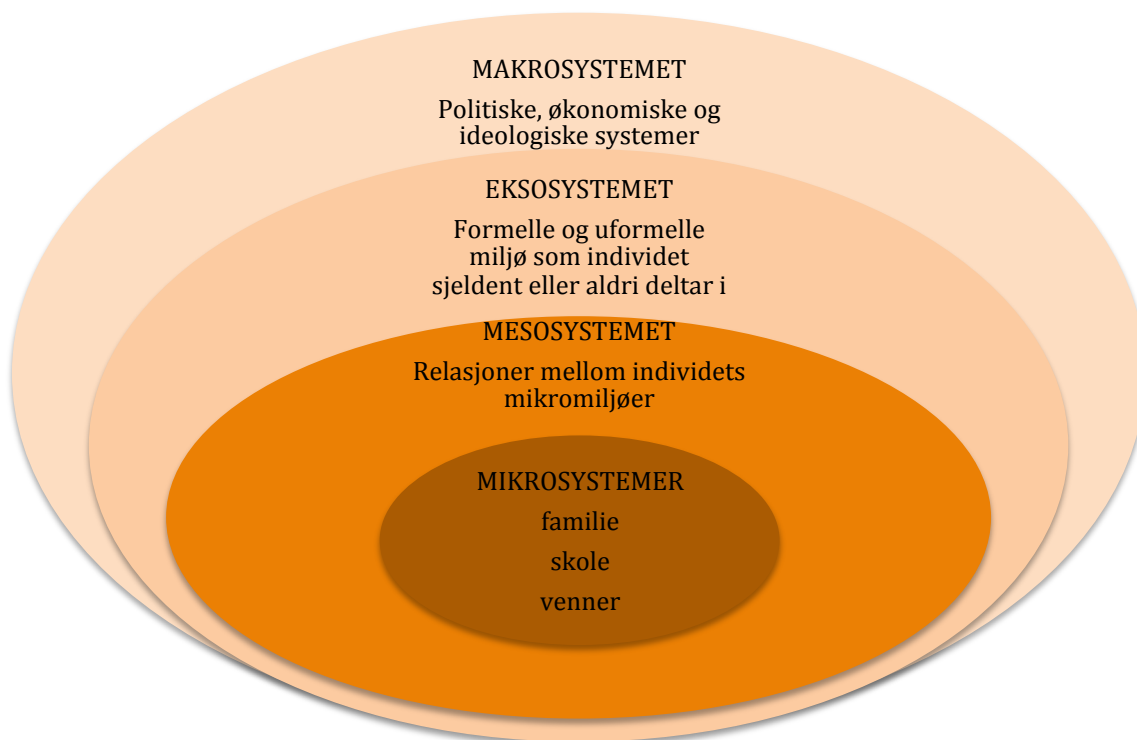
Eksosystemet definerer ulike formelle og uformelle miljø som barn ikke direkte er deltakere i, men som likevel påvirker deres utvikling. Det som skjer i disse miljøene vil ha konsekvens for barnet via personer eller institusjoner (for eksempel skolen) som barnet har i sine mikromiljøer. En hendelse på mors arbeidsplass vil påvirke mor, og mor påvirker barn. Derfor kan en si at hendelsen på arbeidsplassen indirekte påvirket barnet.

Makrosystemet består av politiske, økonomiske og ideologiske systemer som påvirker barns utvikling på den måten at systemet motiverer til visse aktiviteter eller fremhever visse roller som viktigere enn andre. For eksempel så vi norsk skolepolitikk påvirke og forme skolen, dette er noe som naturligvis vil påvirket barnets utvikling.

Mesosystemet kan sies å stå sentralt i den utviklingsøkologiske modellen fordi Bronfenbrenner (1986) i stor grad legger vekt på betydningen samspillet mellom miljøer og systemer har for barns utvikling. En av Bronfenbrenners hypoteser går ut på at barnets utviklingspotensial i de ulike mikromiljøene vil øke med graden av kontakt og personlig kommunikasjon mellom miljøene. I tillegg til å knytte de ulike mikromiljøene tettere sammen vil det også gagne barnets utvikling å åpne opp til ulike eksosystem. Johannessen, et.al (2010) hevder at utviklingsøkologi har en indirekte betydning for rådgiverfeltet fordi en økologisk forståelse kan fungere som et analyseverktøy for å legge best mulig til rette for at en rådgivningsprosess kan finne sted og fungere best mulig. En økologisk forståelse om hvordan ulike systemfaktorer virker inn på elevens læring og utvikling vil også ha betydning for rådgivning (s.87)

Bronfenbrenner (1979) beskriver den økologiske utviklingsmodellen ved å bruke en metafor om russiske dukker¹⁴, men hans modell kan også sees på som en slags sirkel:

¹⁴ Hule, dekorative tredukker. Dukkenes ytre kan deles i to og inne i hver dukke finner man en mindre tilsvarende dukke.



Å kunne håndtere elever i krise med henblikk på OAS og resiliens, samt det å se eleven i et samspillsperspektiv slik Bronfenbrenner beskriver, kan tenkes å kreve en viss kompetanse. I det følgende vil jeg derfor redegjøre for kompetansebegrepet.

3.5 Kompetansebegrepet

For å kunne undersøke hvordan rådgivere i ungdomskolen vurderer sin egen kompetanse, blir det nødvendig å si noe om selve begrepet. For det første så har kompetanse ulike betydninger. I følge Astrid Tolo (2011) har begrepet i seg selv ingen eksakt betydning eller mening, fordi det må knyttes til innfrielse av ulike behov, noe som krever en kompleks tilnærming. Begrepet kan likevel ikke sies å være relativt, men flytende.

Mennesker kan tilegne seg ulike typer kunnskaper, ferdigheter og holdninger, videre kan disse elementene utøves og utvikles. Elementene kan også brukes til å betegne kompetanse. Kompetanse er både personlig og sosialt konstruert i samhandling med andre. Personlig fordi kompetansen er knyttet til den enkeltes bakgrunn og erfaring og sosialt konstruert fordi kompetanse utvikles gjennom samhandling med andre mennesker. Det er viktig at kompetanse ikke bare sees på som noe individuelt, fordi en eventuell mislykkethet også vil sees på som noe individuelt. Det kan bli tungt å bære for den enkelte (Tolo 2011, Lillejord og Tolo 2009). I følge Tolo (2011) vil et menneske

med kompetanse også ha kompetanse til å utvikle seg. Kompetanse kan nemlig ikke betegnes som noe som bare «er der», det betegnes også med et utviklet potensiale. Individet har potensiale til å gjøre noe mer enn det han eller hun kan ut i fra den kunnskapen og de ferdighetene hun/han allerede besitter. Generelt kan en si at kompetanse handler om det å handle i henhold til behov og hvordan individer eller grupper er i stand til å løse utfordringer som krever kompetanse (Tolo 2011).

Begrepene kunnskap og erfaring er tett knyttet opp til kompetansebegrepet (Tolo 2011, s. 50). I likhet med kompetanse betyr ferdighet det samme som dyktighet, evne eller talent. Kompetanse omfatter likevel mer enn dette. Å vite hvordan man skal gjøre noe kan knyttes opp til ferdighet, mens å vite hvordan man skal gjøre noe og i tillegg kunne reflektere over dette er knyttet til kompetanse. Det er i dagens samfunn ikke lenger nok for yrkesutøvere å inneha (grunnleggende) ferdigheter for jobben de skal utføre, de er også nødt til å kunne reflektere over de oppgavene de utfører i en arbeidssituasjon (Lillejord og Tolo 2009). I hvilken grad refleksjon, og dermed kompetanse, er nødvendig vil naturligvis variere. I et arbeid der man til enhver tid får definerte arbeidsoppgaver fra leder vil man klare seg lenge med ferdigheter, men hvis man har komplekse arbeidsoppgaver må yrkesutøveren i større grad kunne bruke de ulike formene for kunnskap (empirisk, metodisk, praktisk, teoretisk). En kan med rimelighet fastslå at en rådgiverstilling i ungdomsskolen inneholder komplekse arbeidsoppgaver og at rådgiverne her har behov for flere typer kunnskaper. Erfaringskunnskap viste seg gjennom undersøkelsen å være et viktig element.

3.5.1 Erfaringskunnskap

Selve begrepet ”erfaringskunnskap” er etter min mening noe diffust fordi det ikke retter seg mot konkret kunnskap. Det kan rettes mot så mangt og man er fristet til å definere erfaringskunnskap med noe så enkelt som å si at ”erfaringskunnskap er kunnskap ervervet gjennom erfaring”. Men hvordan kan man egentlig vite at det er kunnskap en har ervervet seg?

I følge John Dewey (1944) er det slik at når en erfarer noe, så reagerer man på det, gjør noe aktivt med det og deretter tolererer man eller underkaster seg konsekvensene. På denne måten gjør en noe med forholdene, og forholdene gjør noe ved en. Videre er det slik at når noe erfares så innebærer det en forandring. Denne forandringen skal være bevisst, på den måten at man forbinder forandringene med

konsekvensene av det man erfarte. Når man reflekterer over den forandring man har gjort lærer man noe (s. 139). Når en rådgiver på ungdomsskolen har opplevd at det tiltaket hun har satt i gang ovenfor en elev med et konkret problem fungerer, så kan en si at hun da har en positiv erfaring med det tiltaket. Denne erfaringen blir, om man skal følge Dewey, meningsløs med mindre hun tar seg til å reflektere over hvorfor hun valgte akkurat det tiltaket og hva det var som gjorde at tiltaket fungerte.

3.6 Oppsummering og en konkretisering av sammenhengen mellom begrepene

Dette teorikapittelet begynte med *det krisepedagogiske perspektivet*. Krisepedagogikk er pedagogiske metoder en kan ta i bruk ovenfor elever i kritiske livssituasjoner eller elever som har opplevd eller vært vitne til situasjoner som har eller kan forårsake traumer. Krisepedagogikk er basert på begrepene *Opplevelse av Sammenheng* (OAS) og *Resiliens*. OAS som begrep er utviklet av Aaron Antonovsky og han hevder at et menneske som har vært utsatt for kritiske situasjoner, men som likevel klarer seg bra har høy opplevelse av sammenheng. Det vil si at man scorer høyt på et eller flere av kjernekomponentene i OAS; *begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet*. OAS er imidlertid utviklet for og med utgangspunkt i voksne. Derfor har det også blitt utgreid om begrepet *resiliens*, som har sin opprinnelse i forskning på barn med schizofrene foreldre. Resiliens bygger på teorien om OAS og peker på hvordan barn og unge som har opplevd signifikante livsmotstander likevel klarer seg bra. Verken OAS eller resiliens bygger kun på personlige egenskaper ved barnet, men inneholder også et samspillsperspektiv. Det er nettopp derfor sosialiseringsprosessen, med utgangspunkt i Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell er forklart. Avslutningsvis er kompetansebegrepet blitt presentert, dette er fordi det må antas å kreve en viss kompetanse å håndtere elever i krise ved hjelp av det krisepedagogiske perspektivet, OAS og resiliens, samtidig som man har et henblikk på ungdommens sosialiseringsprosess, her presentert ved utgangspunkt i Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell.

Kapittel 4: Metode

Som forsker så ”låner” man noe. Jeg har lånt fem skolerådgiveres erfaringer og tanker om arbeid med ungdomsskoleelever som kan sies å være i krise. I det følgende vil jeg gjøre rede for metodevalget mitt og hvilken fremgangsmåte jeg har benyttet meg av for å svare på forskningsspørsmålene. På den måten kan jeg forhåpentligvis gi noe tilbake. Det er det forskning handler om; man låner og gir tilbake.

Denne oppgavens tema kunne ledet ut i mange problemstillinger og dermed flere slags metodiske fremgangsmåter. Temaet er på hvordan skolerådgiver håndterer elever i krise og hvordan de opplever sin egen kompetanse i møte med denne spesielle og ikke-homogene elevgruppen. Den kompetansen det er tale om er ikke bare den formelle. Men kanskje først og fremst den *opplevde* kompetansen. I henhold til problemstillingen: *Hvordan opplever skolerådgivere på ungdomstrinnet sin egen kompetanse i møte med elever i krise?* synes kvalitativ metode å være best egnet i denne undersøkelsen. I følge Monica Dalen (2004) er målet med kvalitativ metode å få en dypere forståelse av det fenomenet man undersøker med utgangspunkt i informantens ståsted og synsvinkel, og det er nettopp det jeg har ønsket å få til. Jeg tar sikte på å sette fokus på rådgivernes opplevelse og forståelse av sitt arbeid med elever i krise. Når det på denne måten settes fokus på informanternes opplevelse og forståelse kan man ifølge Edvard Befring (2007) si at den kvalitative tilnærmingen er av fenomenologisk art. Jeg skal likevel ikke skal foreta en ren fenomenologisk analyse. Jeg finner det imidlertid korrekt å forklare kort hva jeg legger i begrepet fenomenologisk i denne sammenheng.

4.1 Fenomenologi

Som filosofi er fenomenologien grunnlagt av Edmund Husserl rundt år 1900 (Merriam 2009, s. 9; Kvale og Brinkmann 2009, s. 45). Den er siden videreutviklet av Heidegger, Sartre og Merleau-Ponty. Fenomenologien omhandlet i utgangspunktet *bevissthet* og *opplevelse*. Grunnleggeren Husserl videreutviklet den sammen med Heidegger til å også omfatte *menneskets livsverden*. Merleau-Ponty og Sartre tok utgangspunkt i at fenomenologien også tok hensyn til kroppen og menneskers handlinger i historisk sammenheng (Kvale og Brinkmann 2009, s. 45).

Fenomenologi henger sammen med kvalitativ forskning på den måten at den fungerer som et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut i fra aktørens eget ståsted, og beskrive verden ut i fra hvordan informanten opplever den (Kvale og Brinkmann 2009, s. 45). Innenfor fenomenologien kan en ikke se kunnskap som noe objektivt, vi kan bare vite noe sikkert om det vi opplever gjennom sansene våre (Merriam 2009). Fenomenologiske undersøkelser tar tradisjonelt sett utgangspunkt i å studere flere individer som har opplevd og erfart det samme fenomenet (Creswell 2007).

I følge Soilikki Vettenranta (2005, s. 159-160) er en intervjuundersøkelse godt egnet til å få tak i informasjon om informantenes opplevelser og selvforståelse - så på den måten kan man i vid forstand forstå dette i et fenomenologisk perspektiv. Intervjuundersøkelsen som er gjort i dette prosjektet tok sikte på nettopp det: å få tak i informasjon om rådgivernes opplevelser og selvforståelse, både når det gjelder hvordan de forstår sin arbeidssituasjon og hvordan de selv forstår de erfaringene de gjør med den aktuelle elevgruppen.

4.2 Forskningsparadigmer

I følge Amos Hatch (2002, s.11) er *paradigme* et begrep som blir brukt i så mange forskjellig sammenhenger at selve meningen med begrepet ser ut til - i noen forstand - å ha blitt glemt. I følge Befring (2007, s. 222) og Kristen Ringdal (2001, s.38) representerer begrepet paradigme i denne sammenhengen en tanke om at all forskning skjer innenfor noen vedtatte rammer. Det er altså disse rammene vi kan kalle paradigmer. Paradigmene inneholder både teori og hvordan metode og teknikk forholder seg til denne. Hatch (2002, s.11-13) skriver at ved å basere seg på Thomas Kuhns teori om paradigmer skilles det mellom fem ulike; det positivistiske, det postpositivistiske, det konstruktivistiske, det kritiske/feministiske og det poststrukturalistiske. Disse fem paradigmene presenterer ulike oppfatninger om hvordan virkeligheten er, hva vi kan vite noe om og hvordan vi skaffer oss kunnskap, metoden vi bruker for å fremskaffe kunnskap og til slutt hvilke ulike kunnskapsformer som blir produsert. Sharan B. Merriam (2009, s.8) hevder at det er nettopp disse standpunktene som gjør et paradigmatisk ståsted nyttig.

4.2.1 Paradigmatisk ståsted - det konstruktivistiske paradigme

Dette prosjektet plasserer seg i det konstruktivistiske paradigme. I dette paradigmet tenker man at kunnskap er menneskeskapt og sosialt konstruert. Forståelse og kunnskap blir altså skapt av mennesker når de møtes i ulike sosiale situasjoner. Kunnskap er nemlig ikke noe som bare kan overføres eller forløses, det er noe som til stadighet kan endres og fornyes (Hatch 2002 s.15-16; Merriam 2009, s.8-9; Postholm 2005, s. 21) Det er i følge May Britt Postholm (2005) videre viktig å merke seg at kunnskap også avhenger av konteksten. Den sosiale og kulturelle settingen mennesket befinner seg i har betydning for menneskets oppfattelse og forståelse. Det er innenfor dette paradigme mulig å konstruere flere virkeligheter, det vil si flere tolkninger av samme hendelse (Hatch 2002 s.15; Merriam 2009, s.8). For å finne ut noe om disse virkelighetene tar man utgangspunkt i ulike kvalitative metoder der forskeren selv er et innsamlingsinstrument (Hatch 2002, s. 15-16). Man er ute etter å finne fortolkninger og rekonstruksjoner fra aktørenes perspektiv. Forskere finner ikke kunnskap, de konstruerer kunnskap (Hatch 2002, s.15-16; Merriam 2009, s.8-9). Som kjent er det i dette prosjektet samlet inn, med forskeren som verktøy, fem informanters opplevelse av det å håndtere elever i krise og av opplevelsen av kompetanse i møte med denne elevgruppen. Undersøkelsen tar kun utgangspunkt i akkurat disse informantene. Alle funn er dermed kun sanne for akkurat disse informantene, og de kan sies å kun være sann akkurat nå. Om noe tid kan akkurat disse informantene oppleve en helt annen sannhet, nettopp fordi kunnskap kan fornyes og endres over tid. Det som er virkelighet for en av informantene i denne undersøkelsen er ikke nødvendigvis virkeligheten for en annen informant, det konstrueres dermed flere virkeligheter selv om det er samme fenomen som undersøkes. Man kan også anta at virkeligheten til de fem informantene hadde sett annerledes ut om undersøkelsen fant sted i et annet land med andre rammebetingelser rundt rådgiverrollen i skolen.

4.3 Hva er kvalitativ forskning?

I kvalitativ forskning søker en etter hvordan mennesker tolker sine egne erfaringer, hvordan de opplever sin livsverden og hvilke meninger de tillegger sine erfaringer (Merriam 2009, s. 5). Kvalitativ forskning baserer seg på tekstdata og skriftlige beskrivelser av virkeligheten, og skiller seg dermed fra kvantitativ forskning som er

basert på talldata og beskriver virkeligheten ved hjelp av tall og tabeller. Kvalitativ forskningsmetode tar dessuten utgangspunkt i kun noen få enheter (Ringdal 2001).

Jeg har valgt kvalitativ metode fordi jeg ønsker et nyansert bilde av hvordan (noen) rådgivere håndterer elever i krise og hvordan de opplever sin kompetanse i møte med disse elevene. Både rådgiverrollen og arbeid med kriserammede elever er for meg et ukjent felt. Ifølge Pål Repstad (2007) gir et kvalitativt design mulighet for fleksibilitet og muligheter for å justere prosjektet etter hvert som en får mer kunnskap om feltet. Jeg finner det derfor mest formålstjenlig å bruke kvalitativ metode.

4.3.1 Informanter

Min forskning tar utgangspunkt i erfaringer og opplevelser til fem rådgivere, fra nå av omtalt som informanter. Alle de fem informantene jobber som rådgivere på ungdomstrinnet. Elevantallet på ungdomstrinnet ved de fem forskjellige skolene der informantene arbeider, varierer fra under 40 elever til over 500 elever. To av skolene tilhører Bergen kommune, to tilhører omegnskommuner og en er en friskole med alternativ pedagogikk. Hvilke informanter som hører til hvilken skole fremkommer dog ikke i funn – og analysekapittelet. Dette fordi det ikke fremkom noen vesentlige forskjeller og fordi det styrker informantenes anonymitet. Alder og kjønn var i utgangspunktet uvesentlig innenfor rammen av dette prosjektet. Alder viste seg likevel å være en vesentlig faktor fordi flere av informantene knyttet sin opplevde kompetanse opp mot sin egen alder. Det kan også nevnes at alle informantene er kvinner, men at det er en tilfeldighet å regne. Ingen av informantene har knyttet kjønn opp mot opplevd kompetanse eller noe annet, det er derfor forblitt en uvesentlig faktor innenfor rammen av dette prosjektet.

I følge Repstad (2007, s.80-81) vil problemstillingen i stor grad styre hvem man velger å intervju. Han råder også til et visst innledende feltarbeid slik at man kan vite mer om hvem man bør intervju og på den måten stille mer relevante spørsmål. Et slikt innledende feltarbeid kunne nok vært nyttig i dette prosjektet. Det finnes nemlig verken lover eller retningslinjer som sier helt konkret at det er rådgiveren på skolen som skal ha ansvaret for elever som kan sies å være i krise. En kan likevel anta at en rådgiver, med sosialpedagogisk rådgivingsansvar, har en mer eller mindre sentral rolle i arbeidet rundt elever i krise. Utvelgelsen av informanter til dette prosjektet kan ikke betegnes som strukturert, men min søken etter informanter ble gjort med utgangspunkt i to

kriterier; relativt store skoler (over 300 elever) og at den potensielle informanten hadde minst fem års erfaring som rådgiver. Disse kriteriene ble formulert i et informasjonsskriv som ble sendt ut til potensielle informanter. Med dette som utgangspunkt kan man si at det i dette prosjektet er foretatt et formålstjenlig utvalg. Merriam (2009, s.77) hevder at formålstjenlig utvalg er den mest vanlige formen for utvalg og at det er basert på at man som forsker ønsker å få kunnskap, innsikt og forståelse om noe fra de som vet best. Som tidligere nevnt så er det ingen forutsetning for å si at det er rådgiverne som har mest kunnskap om elever i krise innad i skolen, men det er rådgiveren selv som best kan svare på opplevd kompetanse i møte med og i forhold til elever i krise.

Ved skolestart høsten 2012 forfattet jeg en e-post, der jeg kort presenterte meg selv og mitt prosjekt og la ved informasjonsskrivet. E-posten ble sendt ut til seks rektorer ved ulike skoler i Bergen kommune som oppfylte det førstnevnte kriteriet. Begrunnelsen for å sende forespørsel til rektor fremfor direkte til rådgiver er at rektor er ansvarlig for forespørsler som inkluderer lærere eller elever. Etter tre uker hadde jeg ikke fått tilbakemeldinger på e-postene. Jeg sendte derfor forespørsel til tre nye rektorer og tre forespørsler direkte til fem rådgivere. I denne omgangen fikk jeg to tilbakemeldinger. Den første av tilbakemeldingene var negativ i den forstand at vedkommende stilte seg spørrende til prosjektet i sin helhet og syntes verken problemstilling eller tema var relevant for norsk ungdomsskole. At dette ikke var et tema i ungdomsskolen kunne jo i teorien også bli min konklusjon (ingenting hadde jo vært bedre enn å konkludere med at norske ungdomsskoleelever har det så bra at det ikke er noen kriser å ha kompetanse om). Avslaget fikk meg imidlertid ikke til å tvile på verken prosjektet eller problemstillingen, men det fikk meg til å tenke over hvordan prosjektet ble presentert i informasjonsskrivet. Etter en ny vurdering lot jeg prosjektbeskrivelsen stå som den var, men jeg valgte å gå bort fra kriteriet om at informanten skulle ha fem års erfaring som rådgiver. Den andre tilbakemeldingen var kort, men gledelig. Vedkommende ønsket å stille opp som informant. Etter fem uker hadde jeg nå én informant. Jeg valgte nå å ringe rundt til dem jeg hadde sendt e-post til. Etter en uke hadde jeg ytterligere én informant. Det ble nødvendig å søke etter helt nye informanter. Jeg konsentrerte meg denne gangen om Bergens omegnskommuner og sendte e-post til syv rådgivere ved fire ulike skoler. Etter en uke tok jeg kontakt med dem via telefon og fikk i denne prosessen enda to informanter. Etter rundt to måneder hadde jeg fått fire informanter. Jeg hadde i utgangspunktet sett for meg å ha med seks

informanter. Via e-post tok jeg tilslutt kontakt med en friskole med alternativ pedagogikk. Her fikk jeg positivt svar med en gang, de ville gjerne stille opp. Jeg så meg nå fornøyd med fem informanter.

Jeg hadde ikke på forhånd trodd at det skulle være så vanskelig å få tak i informanter. De som svarte nei (med unntak av den første tilbakemeldingen) begrunnet dette med mangel på tid, eller ”dette kan jeg ikke noe om”, og ”jeg er nok ikke mye til hjelp”. Flere av de spurte fikk jeg aldri kontakt med, og kan derfor ikke si noe sikkert om deres begrunnelser for ikke å ville delta. Dette kan selvsagt lede ut i spekulasjoner som; har skolerådgiverne så dårlig tid? Er det en informanttrøtthet i skolen? Ser de ikke at prosjektet også kan gi noe tilbake til skolen? Er temaet for vanskelig å snakke om? Dette er spørsmål som jeg ikke skal besvare, men som opptok meg en hel del i tiden før jeg fant nok informanter.

4.3.2 Kvalitative intervju

Kvalitative intervju er en egnet metode når forskeren har en intensjon om å undersøke enkeltmenneskers holdninger, opplevelser, erfaringer, verdier og meninger om et gitt tema. Dette er forhold som vanskelig lar seg undersøke ved hjelp av for eksempel et standardisert spørreskjema. Kvalitative intervju åpner dessuten for at man kan stille åpne og fleksible spørsmål. Med det øker sannsynligheten for at informanten svarer på spørsmålene på en mer gjennomtenkt måte og man får som intervjuer en dypere innsikt i informantens meninger, forståelser, syn og opplevelser (Byrne 2004, s.182). Forskeren kan også stille oppfølgingsspørsmål, eller spørsmål om utdyping av et gitt tema, noe som kan gi dynamikk og dybde til tematikken.

4.3.2.1 Intervjuguide og pilotintervju

Intervjuguiden ble utarbeidet med utgangspunkt i fire ulike tema med noen strukturerte, men mest åpne spørsmål (se vedlegg 1). Det ble gjennomført et pilotintervju med veileder før feltarbeidet for å få litt erfaring med hvordan spørsmålene fungerte i henhold til tilmålt tid, og for å øve meg på det håndverket det er å utføre et forskningsintervju. I etterkant av pilotintervjuet diskuterte vi hva som fungerte og hva som ikke fungerte, både med henblikk på spørsmålene og hvordan jeg håndterte selve intervjuet.

4.3.2.2 Semistrukturerte intervju

I dette prosjektet er det blitt benyttet semistrukturerte intervju. Ifølge Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009, s.47) er et semistrukturert intervju ikke en helt åpen samtale, men det består heller ikke kun av strukturerte lukkede spørsmål – som i et kvantitativt spørreskjema. Det var for å holde samtalen i intervjuene på rett spor at intervjuguiden kom til sin nytte, men den ble ikke fulgt slavisk. Dette ville sannsynligvis ført til en lukket samtale med spørsmål og svar, i stedet inneholdt intervjuguiden rom for oppfølgingsspørsmål og utfyllende fortellinger. En fordel med slike intervju er at jeg som intervjuer, som nevnt over, har anledning til å tilpasse og følge opp spørsmål til informantene. En ulempe ved et semistrukturert intervju er at det kan være problematisk å reprodusere de eksakte svarene en får. I denne sammenheng betyr det at verken jeg eller andre forskere kan utføre et nytt intervju med den samme informanten og den samme intervjuguiden å få nøyaktig de samme svarene. Undersøkelsen kan altså ikke reproduseres på et senere tidspunkt, og det kan få betydning for forskningens reliabilitet.

Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av oktober 2012. Det var opp til informanten hvor intervjuet skulle finne sted og alle informantene valgte å la seg intervju på sin egen arbeidsplass. Samtykkeerklæringen ble vedlagt informasjonsskrivet, men ble først underskrevet rett før intervjuet startet. Tiden det tok å intervju varierte fra ca. 25 minutter til over en time, selv om den samme intervjuguiden ble benyttet. Alle intervjuene ble tatt med lydopptaker, samt mobiltelefon, dette for å forsikre meg at hele intervjuet ble tatt opp. Opptakene tatt ved hjelp av mobiltelefon ble slettet umiddelbart etter intervjuet. Etter hvert endt intervjuet skrev jeg et kort notat om hvordan intervjuet hadde forløpt.

4.3.3 Transkribering - «*Traduttori traditore*»

Når et intervju blir transkribert så skifter intervjuet form, det transformeres fra en muntlig samtale til en skreven tekst. En transskripsjon yter ikke det muntlige intervjuet full rettferdighet. Gester og kroppsholdning går tapt, det samme gjør stemmeleie, intonasjon og åndedrett. I hermeneutisk tradisjon sier de «*traduttori traditore*» som betyr «*oversettere er forrædere*», og i følge Kvale og Brinkmann (2009, s. 187) kan

dette også sies om dem som gjør transkripsjoner. Å transkribere tekst er derfor ingen ukomplisert oppgave, og i følge Kvale og Brinkmann (2009, s. 186) så er kvaliteten på transkripsjonene i alt for liten grad gjenstand for diskusjon i kvalitativ forskningslitteratur. De mener videre at dette kan henge sammen med at samfunnsforskere tradisjonelt ikke retter nok oppmerksomhet mot det språklige mediet de jobber med.

Alle intervjuene i dette prosjektet ble transkribert fortløpende. Dette gjorde jeg bevisst fordi jeg ønsket å transkribere når intervjuet fortsatt satt friskt i minnet. Når jeg husket intervjusituasjonen godt kunne jeg notere de gester som informanten gjorde under et utsagn eller forklare hvilket stemmeleie informanten brukte ved enkelte utsagn. Med disse observasjonene ble viktige elementer i samtalen bevart, noe som ville vært vanskeligere uten disse. Jeg synes videre det var viktig at det var jeg som transkriberte intervjuene, ikke bare med henblikk på å få med de nevnte observasjonene, men også for å lære mer om min egen intervjustil. Man påbegynner dessuten meningsanalysen når man selv transkriberer. Til sammen transkriberte jeg tekst på 65 sider, som er totalt 27 110 ord.

4.3.4 Kategorisering og analyse av datamaterialet

I følge Kvale og Brinkmann (2009) skal en aldri stille seg spørsmål om hvordan transkripsjonene skal analyseres *etter* at intervjuene er ferdig transkribert. Dette blir begrunnet med at analysemetoden legger føringer for utarbeidingen av intervjuguiden, intervjuprosessen og transkripsjonene (s. 198). David Silverman (2011, s. 59) oppfordrer til utprøving av ulike analysemetoder og teoretiske utgangspunkt, men understreker likevel at man til syvende og sist er nødt til å forholde seg til teori om hvordan en analyse skal utføres. I metodelitteraturen (jf. Merriam 2009; Hatch 2002; Befring 2007; Postholm 2005; Repstad 2007; Creswell 2007) kommer analysekapittelet vanligvis etter kapitlene som omhandler datainnsamling og transkripsjon. Merriam (2009) påpeker at dette kan virke nokså misledende, fordi innsamling av data og analyse i kvalitativ forskning bør være en simultan prosess, man bør med andre ord utføre disse prosessene parallelt (s. 169). Analyse i kvalitativ forskning er altså ikke en lineær og avgrenset prosess (Postholm 2005, s. 86), men et fleksibelt opplegg som tillater forskeren å jobbe parallelt med ulike deler i forskningsprosessen. Dette er et element som skiller kvalitativ forskning fra kvantitativ forskning (Merriam 2009, s. 169). Jeg

gjorde meg tanker om analysen da jeg utarbeidet intervjuguiden, da jeg skrev notater i etterkant av intervjuene og da jeg transkriberte. Likevel satt jeg til slutt igjen med store mengder data i form av transkriberte intervju, uten å være helt sikker på hvordan jeg skulle gå frem.

Jeg kategoriserte transkripsjonene (se vedlegg 5) ved å først lese igjennom teksten i sin helhet, for deretter å ta for meg tema for tema, og spørsmål for spørsmål. Svarene til informantene ble forkortet, og dermed gjengitt av meg. Direkte sitat fra informantene som ble ansett som belysende eller beskrivende er også tatt med i denne kategoriseringen, de er merket med anførselstegn og skrevet i kursiv. I både kategoriseringen av datamaterialet og i funn- og analysekapittelet er noen spørsmål slått sammen og de fleste spørsmålene har jeg valgt å sette opp som tema fremfor spørsmål. For eksempel så er spørsmålet ”Hvordan samarbeider du med lærerne og andre¹⁵?” blitt omgjort til ”Om samarbeid med lærere og andre”. Dette er blitt gjort fordi informanten eksempelvis kunne beskrive og fortelle om samarbeid med lærere/andre under et annet spørsmål enn akkurat det om samarbeid. Kategoriseringen er, i likhet med intervjuguiden, delt i 4 deler. I denne prosessen jobbet jeg med alle transkripsjonene samtidig, det ble altså gjort en felles kategorisering av alle intervjuene. Dette for lettere å kunne sammenligne informantenes svar. Kategoriseringen ble også utført med hensikt om å få et overblikk og en struktur på dataene slik at jeg lettere kunne finne frem til de sentrale temaene i intervjuene. Det er videre disse sentrale temaene som blir gjort til gjenstand for dypere analyse og videre utgreid i kapittel 5; *Funn og analyse*.

4.4. Forskningsetiske vurderinger

I følge Kvale og Brinkmann (2009) er en intervjuundersøkelse fylt med moralske og etiske spørsmål. Dette fordi det menneskelige samspill i intervjuet påvirker informantene, og kunnskapen som skapes i intervjuet vil påvirke synet vi har på mennesket i gitt situasjon. Under hele prosjektperioden har det vært nødvendig å forholde seg til etiske spørsmål og gjøre refleksjoner rundt potensielle etiske dilemmaer som kunne oppstå. Kvale og Brinkmann (2009, s. 88-92) nevner spesielt fire områder som krever etiske retningslinjer og refleksjon: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle. I det følgende vil jeg si litt om hvert av disse og hvordan de er aktualisert i dette prosjektet.

¹⁵ ”Andre” representerer her faginstanser utenfor skolen eller familie/foresatte

4.4.1 Informert samtykke

Prinsippet om informert samtykke står sterkt i kvalitativ forskning, og prinsippet gjør seg i høy grad gjeldene i kvalitative intervjuer (Repstad 2007, s. 81). Ifølge Befring (2007) er hensikten med et informert samtykke at informantens integritet ikke på noen måte skal krenkes. For at informantene skal gi sitt samtykke til å delta i et prosjekt, er det viktig at de på forhånd forstår hva prosjektet handler om og hvilket formål prosjektet har (NESH 2006). Dette er informasjon som skal gis på en måte som er forståelig for informanten (Silverman 2011, s.99). Når det gjelder dette prosjektet var det nødvendig at jeg som forsker tok en nøye avveining av hvor mye informasjon jeg faktisk skulle gi til informantene på forhånd. I følge Kvale og Brinkmann (2009, s.89) skal man på den ene siden forhindre at informanten blir villedet, men samtidig være bevisst på at det kan bli for mye informasjon. Dette kan oppleves som en utfordrende oppveining, fordi man står i fare for å utelate sider ved prosjektet som kan være av betydning for informanten. For å unngå dette forsikret jeg meg om at informantene, også etter de har gitt sitt samtykke, forstod hva de var med på, og gjentok at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet, samt at de når som helst i prosjektperioden kunne stille spørsmål både til meg og til veileder for prosjektet. Informantene fikk ikke på forhånd tilgang til intervjuguiden, men de fikk en gjennomgang av temaene for intervjuet før intervjuet startet og ble forklart at om noen av spørsmålene var ubehagelig så kunne de velge å ikke svare. De kunne også velge å trekke enkelte uttalelser om de skulle angre seg i ettertid.

I følge Kvale og Brinkmann (2009) må man som forsker opptre nøytralt og informere om både mulige fordeler og ulemper ved det å være informant. Informanter skal delta på frivillig basis, og skal kunne trekke seg når som helst uten at det skal stilles spørsmål ved det eller få negative konsekvenser for vedkommende. Dette er også et krav fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), som har godkjent dette prosjektet (se vedlegg 4)

4.4.2 Konfidensialitet

Som forsker har man et konfidensialitetshensyn å ta. Informantene har krav på at den informasjonen de gir blir behandlet konfidensielt. Alle informanter og eventuelle

tredjepersoner¹⁶) skal anonymiseres (NESH 2006). I følge Repstad (2007) vil det beste være kun å bruke fiktive navn. Jeg har imidlertid valgt å ha navn på informant og arbeidsplass nedskrevet, fysisk adskilt fra innsamlet data. Opplysningene har vært oppbevart på et trygt, låsbart sted, og vil senere bli slettet i henhold til NSDs prosedyrer for dette. Under arbeidet med analysedelen og i funnkapittelet har hver informant fått et nummer fra en til fem.

Kvale og Brinkmann (2009) skriver at en må merke seg at informanter noen ganger ønsker å krediteres med navn i selve oppgaven. Det er svært forståelig, de har tross alt bidratt med mye kunnskap og verdifull informasjon. Informantene i dette prosjektet har ikke hatt ønske om dette og er derfor fullt anonymisert. Alle data; lydopptak, transkripsjoner og eventuelle notater skal slettes og makuleres når jeg ikke lenger har behov for dem, i tråd med NESHs¹⁷ forskningsetiske retningslinjer. Dette ble understreket ovenfor informantene.

4.4.3 Konsekvenser

Det er forskerens ansvar å reflektere over mulige konsekvenser deltakelsen kan ha for informantene. Risikoen for informanten skal være lavest mulig, og potensielle fordeler for informanten, samt betydningen av oppnådd kunnskap skal veie tyngst (Kvale og Brinkmann 2009). Det kan på fordelssiden tenkes at det å intervjuer rådgivere om deres opplevelse av egen kompetanse kan hjelpe dem å bli mer bevisst den kompetansen de faktisk innehar, og at de oppnår økt faglig selvtilit i forhold til det arbeidet de gjør. Det kan også være at de i etterkant tenker at ”dette vil jeg finne ut mer om”, og det vil potensielt kunne gagne elevene rådgiveren jobber med. På en annen side innebærer intervjuet en viss risiko for at rådgiveren sitter igjen med en følelse av at kompetansen de har ikke er tilstrekkelig på det aktuelle området.

Det er viktig å ikke bare reflektere over potensielle konsekvenser for de deltagende informantene, men også for den gruppen informanten tilhører – i dette tilfellet rådgivere i ungdomskolen. I følge Befring (2007, s. 69) kan informantene bli generalisert og stå i fare for å stigmatiseres som gruppe om funnene fra undersøkelsen blir beskrevet på gal måte. I dette prosjektet er det blitt gjort det ytterste for å beskrive

¹⁶ I dette tilfellet kan det for eksempel dreie seg om elever som informanten nevner i intervjuet.

¹⁷ Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.

funnene som ikke-generaliserbare og det kan understrekes flere ganger at denne undersøkelsen kun tar utgangspunkt i fem informanter.

4.4.4 Forskerens rolle

I følge Kvale og Brinkmann (2009, s.35) er det viktig at forsker skaper et rom der informanten kan snakke fritt og trygt, dette fordi kunnskapen som kommer gjennom intervjuene i stor grad avhenger av relasjonen mellom forsker og informant. Dette gjør punktene over særs viktige. Om en som forsker ikke kan garantere konfidensialitet eller ikke evner å reflektere over potensielle konsekvenser forskningen vil ha for informantene vil en sannsynligvis feile i det å skape et trygt og fritt rom.

Videre hevder Kvale og Brinkmann (2009, s.92) at det er forskeren som er det viktigste redskapet for innhenting av kunnskap. Forskerens integritet, kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet, er en avgjørende faktor når ny kunnskap skal innhentes. Det var derfor nødvendig at å reflektere over hvilke holdninger jeg hadde til rådgiveren og rådgiverrollen. I tiden før intervjuene leste jeg mye om hva en rådgiverrolle er og hva den bør være. Ikke minst har jeg selv vært elev i ungdomskolen. Dette er faktorer som farger mitt syn på rådgiverrollen i skolen. Det var helt nødvendig å bli bevisst slike forutinntatte holdninger fordi, som Befring (2007, s. 64) skriver: om forskningen som foretas skal være til å stole på, må forskeren gjøre maksimalt for at saklige hensyn kommer før utenforliggende forhold og forutinntatte vurderinger.

4.4.5 Videre etiske hensyn

Etiske problemstillinger kom ikke bare opp før og under selve intervjuet, det var også nødvendig å reflektere over etikken da jeg senere transkriberte intervjuene og analyserte dataene. Det var nødvendig å gjøre en skriftlig transkripsjon fra informantenes muntlige utsagn på en lojal måte. For å sikre dette transkriberte jeg alle intervjuene ordrett i sin helhet. Under analysen stilte jeg meg stadig spørsmålet om hvor dypt og kritisk intervjuene kunne analyseres. Jeg var også nøye med å påse at jeg refererte korrekt til de kildene jeg som ble brukt. I følge Kvale og Brinkmann (2009, s. 81) er det forut for at prosjektet ferdigstilles igjen viktig å vurdere konfidensialitetsprinsippet og vende tilbake til spørsmålet om hvilke konsekvenser formidlingen kan få for informantene, gruppen og institusjonene de representerer.

4.5 Metodologiske krav

All forskning skal være utført på en slik måte at man kan stole på resultatet av forskningen. Dette er spesielt viktig for dem som skal jobbe med forskningsbasert teori i praksis. Man kan for eksempel ikke som lærer eksperimentere med nye undervisningsmåter uten å ha en viss formening om at de tjener formålet (Merriam 2009). Dette belyser hvor viktig det er å ta hensyn til undersøkelsens validitet og reliabilitet. Validitet og reliabilitet representerer forskningens gyldighet og pålitelighet, summen av dette utgjør forskningens troverdighet. For at forskning skal være troverdig må en påse at det er gjennomsiktighet i de metodene en bruker. Derfor må det redegjøres for alle stegene i forskningsprosessen, samt at forsker opptrer ærlig og redelig i alle steg i prosessen (Kvale og Brinkmann 2009, s.92).

I følge Merriam (2009) har den kvalitative metoden man velger og det forskningsparadigme man stiller seg i, konsekvenser for hvordan en vurderer validitet og reliabilitet. Det skal altså være et samsvar mellom forskningsparadigmatisk ståsted og hvordan en ser på validitet og reliabilitet. Jeg skal si hva jeg legger i dette.

4.5.1 Reliabilitet – pålitelighet

Begrepet *reliabilitet* henger ofte sammen med spørsmålet om hvorvidt resultatene fra en undersøkelse kan reproduseres på et senere tidspunkt av andre forskere. Det er ønskelig med høy grad av reliabilitet, men et for sterkt fokus på dette kan påvirke forskerens kreative tenkning og variasjon (Kvale og Brinkmann 2009, s. 250). Kravene til reliabilitet er imidlertid problematiske i kvalitativ forskning. Et kvalitativt forskningsintervju er en unik tidsbestemt situasjon og lar seg vanskelig reproduseres og gjentas. En mer hensiktsmessig term er *pålitelighet*. For at forskningen skal kunne betegnes som pålitelig skal undersøkelsen være konsekvent gjennomført (Vettenranta 2005) og alle stegene i prosessen skal være nøye forklart og redegjort for (Creswell 2007). Dette for å vise hvordan en kommer frem til en logisk konklusjon ut i fra datamaterialet (eventuelt analysen av denne) (Vettenranta 2005). For å sikre en høy grad av pålitelighet i dette prosjektet, blir det her gjort rede for metodiske fremgangsmåter. Det var med tanke på pålitelighet at alle intervjuene ble transkribert i sin helhet. Alle ”kremt” og ”hmm” er tatt med, det samme er pauser i samtalen. Disse er dog ikke tatt med i informantsitatene i funndelen, dette fordi det er forskjell på muntlig språk og skriftlig språk. ”Hmm” og ”kremt” er i aller høyeste grad muntlig språk og det ville ikke

vært rettferdig ovenfor informantene å fremstille deres muntlige utsagn på en måte som ikke egner seg skriftlig. Under intervjuet var det også viktig å forsikre seg om at informanten mente det jeg oppfattet at informanten mente, derfor stilte jeg oppfølgingsspørsmål som ”du mener altså at...”, nettopp med henblikk på undersøkelsens pålitelighet. At spørsmålene i intervjuet ikke er ledene er også et element som skal ivareta påliteligheten.

Det er videre viktig å reflektere over hvilke faktorer som kan true undersøkelsens pålitelighet. Vettenranta (2005) skriver at det kreves grundig refleksjon i analyse og tolkningsarbeidet når man skal sikre at det som skal måles faktisk blir målt. Det er nemlig slik at en lett krediterer spesielt motiverte informanter mer enn de informantene som opptre mer passivt. At enkelte emner er vanskelige eller tunge å snakke om eller at informantene har behov for positiv selvpresentasjon, er andre faktorer som kan true påliteligheten. Videre er det viktig å ta høyde for at informanter kan ha en tendens til å undertrykke det negative, men huske det positive.

4.5.2 Validitet - troverdighet

Validitet dreier seg her om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det som skal undersøkes (Kvale og Brinkmann 2009, s. 250). Innen det konstruktivistiske paradigme kan en ikke avgjøre om en vitenskapelig tekst er sann eller ikke, derfor snakker vi ikke om i hvor stor grad det er overensstemmelse mellom teksten og virkeligheten i forskning innenfor det konstruktivistiske paradigme. Det som fokuseres på er om resultatene av forskningen kan sies å være sannsynlige og troverdige. Også her skal stegene i forskningsprosessen være gjort rede for, slik a leseren kan følge med gjennom hele prosessen. Som forsker skal man strebe etter å utvikle en refleksiv og kritisk bevissthet om sin rolle både i forhold til forskningsfeltet og informantene (Vettenranta 2005). Når en skal analysere intervjuene så sitter man med et ganske så komplekst materiale. Man har visse forventninger til hvilke funn man får og man kan lett bli opphengt i faktorer som er iøynefallende og spennende. Vettenranta (2005) advarer mot en slik utilsiktet subjektivitet og hevder det potensielt kan være en fallgrube. Jeg har derfor strebet etter å være metodisk nøyaktig og prøvd etter beste evne å ikke latt mine forventninger til undersøkelsen styre analysen.

4.5.3 Overførbarhet

I positivistiske prosjekt innen samfunnsforskning så er målet å finne ut noe som er generaliserbart og universelt, en lov om menneskelig atferd med andre ord. Denne undersøkelsen har et mer humanistisk syn og man kan dermed si at hver enkelt situasjon er unik og hvert fenomen har sin indre struktur og logikk. I følge Kvale og Brinkmann (2009) er en nokså vanlig innvending mot intervjuforskningen at det er for få informanter til at kunnskapen som kommer ut kan generaliseres. Svaret på dette er: ”Hvorfor generalisere?” Vitenskapelig kunnskap må strengt tatt ikke være universell og gyldig til alle mennesker eller til steder og alle tidspunkter (s. 265). Det sier seg nærmest selv at en undersøkelse som denne, basert på fem informanter, ikke kan gi noe generell kunnskap om rådgiveres kompetanse i møte med elever i krise. Forskningen kan likevel ikke sies å være verdiløs. I følge Repstad (2007) kan kvalitativ forskning for eksempel resultere i hypoteser og begrepsdannelser som utdyper vår forståelse av sosialt liv. Forskningen kan utløse kunnskap som kan være til nytte i kvantitative undersøkelser – som potensielt er generaliserbare. Som forsker håper jeg på at de funn som nå skal beskrives i neste kapittel viser seg å ha en viss verdi og at kunnskap som her blir konstruert på sikt kan være samfunnsnyttig.

Kapittel 5: Funn og analyse

Det er i metodekapittelet redegjort kort for analysemetoden. Før funnene blir presentert i dette kapittelet vil jeg redegjøre litt mer utfyllende hvordan analysen er foretatt hvordan dette funn og analysekapittelet er bygd opp.

Det er tidligere blitt forklart hvordan transkripsjonene fra intervjuene ble grovanalysert, ved at informantenes svar ble forkortet og gjengitt av meg. Når funnene beskrives her har jeg skrevet om grovanalysen fra skjema til ”ren” helhetlig tekst. Skjemaene i grovanalysen består kun av mine forkortelser av informantenes utsagn, samt noen direkte sitat fra informantene. Denne teksten forklarer hva informantene har svart, og i tillegg kommer mine fortolkninger av meningsinnholdet i det informantene sier. Jeg har i nokså stor grad brukt direkte sitat for å belyse informantenes svar. Kapittelet er delt opp fire deler, hver del med noen underdeler. Disse delene springer ut i fra måten intervjuguiden er utarbeidet på. Hver del blir oppsummert med funn.

5.1 Om informantene

5.1.1 Hvor lenge informantene har arbeidet som rådgiver

Tabellen under gir en oversikt over hvor lenge hver informant har arbeidet som rådgiver, hvilken stillingsprosent rådgiverressursen utgjør, elevantallet på skolen og til slutt om rådgiverressursen oppleves som tilfredsstillende for å utføre arbeidsoppgavene de har som rådgivere i skolen.

Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4	Informant 5
10 år	4 år	5 år	2 år	4 år
60 % stilling	40 % stilling	30 % stilling	42 % stilling	-
Over 300 elever	Over 480 elever	Over 340 elever	Over 500 elever	Under 30 elever
Er rådgiverressursen tilstrekkelig til å utføre oppgavene?				
ja	nei	ja/nei	nei	ja

Som det fremgår av tabellen har informantene varierende erfaring som rådgiver. De fleste har tilnærmet en 50 % stilling. Informant 5 kunne ikke anslå hvor stor prosent av stillingen som var beregnet til rådgiverarbeid. Det må nevnes at det ved alle skoler, med unntak av informant 5, finnes minst en rådgiver til. Ved informant 5s skole finnes det

imidlertid en fast ansatt spesialpedagog. Antall elever¹⁸ det vises til går i ungdomsskolen.

5.1.2 Rådgiverressursen

To av de fem informantene som inngår i undersøkelsen mener definitivt at stillingsressursen de har som rådgiver er for liten. Som det fremgår av tabellen over er det ved de største skolene at rådgiverens ressurs oppleves som problematisk. I sluttrapport fra evaluering av skolens rådgivning (Buland et.al. 2011) fremgår det at 72 % av rådgiverne sier seg helt enig i at ressursen bør økes (s.91). Denne rapporten sier dog ingenting om forholdet mellom antall elever på skolen og rådgiverens oppfatning av ressursen. Det må også nevnes at rapporten tar utgangspunkt i rådgivere i grunnskolen og i videregående skole. Informant 3 svarte at hun syntes at rådgiverressursen var grei som den var, men tilla: ”Men i perioder er det jo ustyrtelig mye, det går jo litt sånn opp og ned. Nå skal jo den sosialpedagogiske delen bli større, men det blir ikke gitt noen flere timer likevel” (Informant 3). Sitatet viser at hun ikke alltid synes at rådgiverressursen er stor nok. Derfor står det både ja og nei i informants 3 kolonne i tabellen.

Det må her nevnes at den erfaringen rådgiverne har fra andre roller i skolen og hvor lenge de har vært i skolen totalt, ikke fremkommer i denne undersøkelsen. Antall år i skolen kan være en betydelig faktor når det gjelder hvordan de svarer i intervjuene.

5.1.3 Om de selv mener at utdanningen deres er relevant i forhold til rådgivningsoppgavene

Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4	Informant 5
Ja	Ja	Nei	Ja	Nei
Spesialpedagogikk og rådgivning	Spesialpedagogikk Og coaching		Yrkesveiledning, rådgivning, motivasjons-psykologi og coaching	

¹⁸ Tallene er hentet fra www.skoleporten.udir.no.

Alle informantene er utdannet lærere, og som det fremgår av tabellen så har tre av dem utdanning utover dette som de anser som relevant i forhold til rådgiverrollen. Ingen sier at lærerutdanningen er relevant for rollen som rådgiver. Med noe forsiktighet kan dette tolkes dithen at ingen av informantene ser ut til å betegne lærerutdanningen som å ha betydning for rådgiverrollen. Dette er betenkelig i lys av at rådgiver er en lærerstilling uten krav til ytterligere kompetanse. Det er altså ofte tilstrekkelig at en kun har lærerutdanning når en skal utføre jobben som rådgiver. Man kan derfor stille seg undrende til at lærerutdanning ikke sees på som relevant for rådgiveroppgavene.

5.1.4 Om de følger kurs eller videreutdanning og om de opplever det som nyttig

Tre av fem informanter oppgir at de går på kurs for å bli bedre rådgivere og at de opplever dette som nyttig i forhold i arbeidet som rådgiver. Men en av informantene sier: ”Du skal jo og være i stand til å gjøre en jobb, så av og til føles det nok, men det er ikke nok i praksis” (informant 4). Her snakker informanten om at det på en side oppleves som om hun får nok kurs, fordi det tar tid fra andre oppgaver hun har, men at hun på en annen side ikke får nok kurs, fordi hun i praksis hadde trengt mer kompetanseheving gjennom kurs. Sitatet kan tolkes som at tiden en har til rådighet kommer i konflikt med kompetanseheving. En annen informant, som ikke har fått tilbud om kurs sier dette: ”[...] jeg føler jeg må være her. Hvis de skal sende meg på kurs så er det ingen rådgiver her de dagene jeg blir skolert. Så jeg føler det blir et dilemma” (Informant 3). Igjen kan vi se en viss tidsproblematikk i forhold til det å gå på kurs for å heve sin kompetanse. Det kan også oppleves som krevende å skulle kurses for å heve sin kompetanse. Å gå på kurs, eller få tilbud om kurs, kan oppleves som et press fra ledelsen, noe som forståelig nok kan oppleves som slitsomt i en hektisk skoledag.

5.1.5 Rådgivernes definisjon av en «elev i krise»

De fem informantene ble bedt om å definere hva det betyr at en elev er i krise. Ingen av informantene ga en konkret definisjon eller avgrenset begrepet, men nevnte stort sett forhold som gjør at en elev kan komme i krise og i tillegg eksempler på slike kriser. Elevens hjemmeforhold blir hyppig nevnt som årsak til krise hos eleven; foreldre som ikke fungerer, syke søsken, mor eller far, vold i hjemmet, rus i hjemmet, skilsmiss og

samlivsbrudd. Forhold hos eleven selv blir også nevnt; som ekstra sårbarhet, sosiale vansker som kompliserer forholdet til omverdenen, ensomhet, lærings- og konsentrasjonsvansker, tilknyttingsforstyrrelser, rusproblematikk og spiseforstyrrelser. I tillegg blir faktorer som mobbing og problematiske venneforhold trukket frem. Minoritets elever med traumer fra hjemlandet er også forhold som blir fremhevet. Dette viser at det i rådgiverens perspektiv finnes et bredt spekter av faktorer som kan føre til at elever kommer i en krisesituasjon. Det følger her noen direkte sitater som belyser hvordan rådgiverne definerte ”elev i krise”:

Jeg vil si det er flere typer kriser, noen er mer akutte. Det er når det skjer noe dramatisk i familien, det kan være dødsfall, det kan være skilsmisser, samlivsbrudd eller det kan være alvorlige ting som skjer i vennekretsen til ungdommen, som også får stor innflytelse for hvordan de oppfatter sin egen situasjon og sitt eget liv [...] Skjer det selvmord så får det enorme konsekvenser for alle, ikke bare de nærmeste rundt, men veldig mange i det miljøet som denne ungdommen tilhører (Informant 2).

Det er helt fra elever som kanskje har foreldre som er livsfarlig syke av kreft, det har hendt noen ganger [...]. Elever som kommer fra andre land, land der de har vært utsatt for traumer. Og ja, elever som har opplevd dødsfall i familien sin (Informant 1).

Det jeg tenker er en krise er når du verken vet ut eller inn. Altså du vet ikke hva som kommer til å skje neste dag... Det kan jo være alt mulig som forårsaker det. Men når eleven føler seg helt lost, helt hjelpeløs. Det kan jo være ting som skjer hjemme; det kan være med søsken, Hvis søsken er syk, eller dør ... Det kan være foreldre som ikke fungerer... det kan være ting som har skjedd med eleven. Enten det er overgrep eller rus eller... når de har mistet fotfeste (Informant 3).

Det vil vel være alt fra spesielle ting som foregår på hjemmebane, på fritiden, om det er noe som har skjedd i forhold til venner eller familie... Men og hvis det er ting som ikke fungerer helt optimalt her på skolen som gjør at eleven er utilpass eller ikke har det bra (Informant 5).

To av informantene sier direkte at ungdom kan oppleve krise på grunnlag av forhold som for voksne kan virke nokså trivielle:

Hos en ungdom eller en tenåring så kan en krise lett oppstå. Og det er ikke nødvendigvis dødsfall i familien eller sånne ting. Det kan være veldig små ting som

velter dagen for ungdommen, som er mye større for dem enn for oss voksne som har en annen verktøykasse til å jobbe med (Informant 4).

De har gjerne ikke samme livserfaring som vi andre litt voksne har [...]. Det går i bølger og det kan svinge ned, men vi vet at det svinger opp igjen også. De føler liksom at det bare går ned. Og det der å kunne stoppe den reisen der, det er utrolig viktig [...]. Vi får tips om at vi skal snakke med dem og så får vi gjerne tak i dem, mens andre - de sier kanskje ikke noe til noen og det er kanskje de som er de skumleste (Informant 2).

En av informantene opplever at problemene hos ungdom har økt de siste årene og hun peker på kravene som stilles til dagens ungdom: de skal være pene, flinke både på skolen og i idrett, de skal være populære. Dagens idealbilder som ungdom ser i media er i stor grad retusjerte. Det vil si at virkeligheten i stor grad er forvridd av media. ”Alle” i media kan fremstå som slanke, som flinke, de har ikke kviser og de lever uproblematisk liv. ”Jeg må si det er betydelig tøffere å vokse opp i dag enn for bare 20 år siden. Mye større krav på alle felt” (Informant 2). Informanten peker også på at terskelen for å komme inn i barne- og ungdomspsykiatrien er for høy. Etter hennes oppfatning speiler ikke kapasiteten de har i hjelpeapparatet den utviklingen vi ser i samfunnet.

5.1.6 Oppsummering

Rådgiverne i undersøkelsen opplever at den ressursen som skolen setter av til rådgivning er for liten i forhold til de behov elevene har. Alle informantene er utdannet lærere og når det gjelder lærerutdanningens relevans for rådgiverrollen ser det ikke ut til at noen av dem opplever den som særlig relevant. Tre av informantene har utdanning utover lærerutdanning som de anser som relevant i forhold til rådgiverrollen. Kompetanseheving er viktig, men kommer ofte i veien for den tiden de har til rådighet. Når det gjelder å kunne definere, eller forklare hva de mener med «elev i krise», er informantene lite konkrete og de avgrenser heller ikke begrepet i noen særlig grad. Informantene mener at det er mange faktorer som spiller inn og som kan føre til at enkelte elever opplever kriser i løpet av skoletiden. En viktig faktor her er at dagens elever opplever press og krav fra mange hold.

5.2 Om å avdekke kriser

Informantene ble spurt om å fortelle hvordan skolen fikk kjennskap til at en elev befant seg i en form for krise og hvordan de som rådgiver fikk kjennskap til den. Informantene svarte på en måte som gjorde det vanskelig å skille det ene fra det andre. Det er gjerne naturlig, fordi det som menes med ”skolen” her er både lærere, ledelse, rådgiver og eventuelt annen personale i skolen. Det viste seg at rådgiver i stor grad fikk kjennskap til krisen på samme måte som skolen - og omvendt.

5.2.1 Kjennskap til kriser gjennom andre innad i skolen

Alle informantene opplyser at det gjerne er lærerne, og da særlig kontaktlærer, som først ser tegn på at en elev ikke har det så bra og ofte er det gjennom kontaktlærer at skolen og rådgiver får kjennskap til elevens situasjon. En av informantene forteller at det første tegnet ofte er at eleven trekker seg unna, mens en annen informant mener at frafall og uteblivelse fra undervisningen er slike tidlige varseltegn. I tillegg hender det ikke sjelden at andre elever kommer og forteller om medelever som har behov for hjelp. Dette kan tolkes dithen at det å oppdage at en elev muligens har det vanskelig eller er nær en krise, krever en viss (sosialpedagogisk) kompetanse hos lærerne. Det viser også betydningen av kontaktlæreren og relasjonen mellom denne og elevene, både med tanke på at de må kjenne eleven som gjennomgår en krise og at de må kjenne de andre elevene godt for at disse skal ha tilstrekkelig tillit til læreren til å ville dele sine bekymringer om sin medelev.

5.2.2 Kjennskap til kriser gjennom andre utenfor skolen

Informantene sier at det hender skolen får kjennskap til en elev i krise gjennom andre instanser utenfor skolen (hjemmet, BUP, PPT, barnevern, politi, helsevesen). Man kan derfor med rimelighet si at den kontakten skolen har etablert med hjemmet og andre instanser er særs viktig for at skolene skal kunne få kjennskap til kriser og hjelpe til med å løse dem. Undersøkelsen viser at skolen/rådgiveren også blir kontaktet av eksterne parter når det foreligger en mistanke om at noe er galt. Det er også av stor betydning hvordan skolen/rådgiveren forholder seg til disse kanalene i oppfølgingen av eleven.

5.2.3 Samarbeid

Som det fremkommer i det foregående så er rådgiveren i stor grad avhengig av samarbeid og kommunikasjon med andre (herunder øvrig personale og ledelse på skolen, elevens hjem, øvrige elever, utenforliggende instanser som PPT, BUP og barnevernet) for å kunne avdekke og avhjelpe en krise.

På spørsmål om hvordan de samarbeider med lærerne og det øvrige personalet på skolen gir alle informantene inntrykk av at de samarbeider godt med personalet på skolen. Følgende sitater belyser dette; ”Det er veldig tett samarbeid” (Informant 5). ”Alle er stort sett oppdatert [på det som skjer med elevene]”. (Informant 5) ”Jeg kan diskutere med mine rådgiverkollegaer” (Informant 4). Til tross for det gode samarbeidet med kolleger oppleves mangel på tid som en begrensende faktor for samarbeidet på skolen. Informantene forteller: ”Det er hektisk i en skoledag og jeg føler jo litt på det i forhold til kontaktlærerne, men vi samarbeider jo altså... det gjør vi” (Informant 1). En annen sier: ”Vi har ikke noe organisert samarbeid, det blir samtaler med enkeltelever når det er ett eller annet”. Videre sier hun at ”den felles tiden vi har er så liten” og ”jeg skulle gjerne hatt mye mer tid” (Informant 3). At tid er en vesentlig faktor gir også denne informanten uttrykk for: ”Lærerne har veldig korte pauser, så skal du snakke med lærerne og du må på en måte skynde deg å lage avtaler” Videre sier hun; ”Jeg vil si at tidsfaktoren er blitt en veldig, veldig uheldig bit inn i en lærerhverdag” (Informant 2).

Fire av informantene nevner skolens helsesøster. En av dem ser på helsesøster som en samarbeidspartner, men forteller at samarbeidet er begrenset fordi helsesøster, av ulike årsaker, er lite til stede på skolen. De tre andre informantene, betrakter helsesøster som en god samarbeidspartner. En av dem sier: «Hun er mer nøytral i forhold til skolesituasjonen» (Informant 1). Jeg tolker informantutsagnet dithen at helsesøster ikke er lærer og dermed kanskje er lettere for eleven å forholde seg til. Helsesøster er en del av skolen, men samtidig kan hun også betraktes som utenforstående eller ikke en del av den. En rådgiver som i praksis også er lærer oppleves gjerne ikke på samme måte. Rådgiveren vil som regel oppfattes som en del av skolen. Med dette utgangspunkt kan tenke seg at det muligens kan oppstå en rollekonflikt mellom det å være lærer og det å være rådgiver.

Når det gjelder samarbeid med andre instanser utenfor skolen har rådgiverne varierende erfaringer. Likevel hevder de at terskelen for å koble inn andre instanser er

lav. Informantene sier dette: ”Jeg vet hvor lang tid ting tar, så det er best å slå på alarmen så tidlig som mulig” (Informant 3), ”Hvis det er et felt vi ikke har peiling på så ser vi til systemet og prøver å finne ut hvem er det i kommunen som kan hjelpe oss litt” (Informant 2), ”Av og til føler jeg at dette er for stort for meg og da har jeg jo mine, jeg har jo BUP og jeg snakker ofte med helsesøster” (Informant 1).

De eksterne samarbeidspartnerne som informantene nevner er Barnevern, PPT, BUP, politi, skolehelsetjenesten, fastlege og kommunalt psykiatrisk team. I tillegg skiller en av skolene seg ut når det gjelder samarbeid med utenforliggende instanser fordi skolen har direkte samarbeid med ulike lag og foreninger som ikke er underlagt det offentlige. Rådgiver på denne skolen viser en positiv holdning til slikt samarbeid når hun sier; ”Jeg tenker at vi samarbeider egentlig med alle som vi kan ha nytte av” (Informant 2). En av informantene hevder at hun savner et bedre samarbeid med andre instanser og et profesjonelt nettverk å forholde seg til. Hun forteller videre at hun flere ganger har sett seg nødt til å henvende seg til sitt private nettverk, da det er her er mest støtte å hente. Hun understreker imidlertid at hun alltid har taushetsplikten i bakhodet når hun bruker sitt private nettverk.

Du har jo helst ikke lyst å bruke vennene dine, altså blande jobb og privatliv. Men når frustrasjonen har toppet seg så har jeg altså gjort det [...]. Hadde det ikke vært for det private nettverket så hadde jeg ikke visst hvor jeg skulle gå for å få informasjon (Informant 5).

Barnevern, PPT og BUP er de samarbeidspartnerne som blir hyppigst nevnt. Disse kommer inn dersom foreldre eller skolen henvender seg i en gitt sak. Disse instansene jobber både på individuelt nivå i forhold til en konkret sak, men også på systemnivå. Da disse instansene kan antas å være en betydelig støtte for skolen når det kommer til elever i krise vil jeg si litt om informantenes erfaringer med dette samarbeidet.

To informanter synes at samarbeidet med barnevernet er vanskelig og frustrerende. En av dem forteller at taushetsplikten mellom skole og barnevern oppleves som en hindring og at barnevernet sannsynligvis sitter med den samme frustrasjonen. Den andre informanten forteller om en konkret sak der hun opplevde at barnevernet ikke opptrådte som forventet, det vil si at de ikke satt inn det tiltaket de hadde sagt at de skulle sette inn. Dette førte til en uforutsigbar situasjon for eleven og et gryende tillitsbrudd mellom henne som rådgiver og eleven. De opplysninger skolen fikk fra barnevernet opplevde informanten som nokså tilfeldige. Når rådgiver sitter med en

konkret sak som er vanskelig, kan det være frustrerende når hjelpeinstanser enten bruker lang tid før de kommer inn i saken, eller ikke kan gi gode og direkte råd: Informanten sier ”Vi opplever dem ikke som en hjelp og støtte i situasjonen” (Informant 5). De øvrige informantene utdyper ikke sitt forhold til barnevernet i nevneverdig grad, men en av dem forteller at de har en fast kontaktperson i barnevernet å forholde seg til og ”Det tror jeg er en fordel” (Informant 4).

Alle de fem informantene kommer inn på samarbeidet med BUP. Tre informanter beskriver samarbeidet som utfordrende og vanskelig. En forteller at ventetiden er for lang og tilføyer at det synes å være personavhengig hvorvidt skolen får hjelp i konkrete saker med en elev og hvilken hjelp eleven og skolen får. En annen informant betegner forholdet til BUP som nærmest ikke-eksisterende. Også hun forteller om lang ventetid og at det er frustrerende at skolen ikke har noen påvirkningskraft på forløpet. Videre opplever hun at BUP ikke tilbyr tilstrekkelig støtte og hjelp til eleven, og at eleven (og familien) ofte skrives ut av BUP etter at diagnosen er satt. Hun sier: ”Det er veldig betenkelig at barnet ditt skal bli suicidalt for at du skal få komme inn igjen til BUP” (Informant 4). Dette sier noe om at det ikke alltid er overenstemmelse med hva informanten (rådgiver) anser som alvorlig og det BUP anser som alvorlig. Også informant 5 mener at skolen ikke har noe særlig samarbeid med BUP. Hun hevder at det særlig er foreldrene som samarbeider med BUP. Informanten opplever videre at det kan synes som om det er de ressurssterke foreldrene som får mest hjelp og veiledning. Også hun opplever at foreldre og barn skyves ut av BUP-systemet etter diagnosen er satt - uten hjelp og støtte, eller informasjon om hvor familien kan søke støtte videre. Skolens fokus er imidlertid å støtte foreldrene mest mulig og informere om rettigheter innenfor BUP. Skolen har en fast ansatt spesialpedagog og dennes rolle oppleves som særlig nyttig på dette punktet. Av de to øvrige informantene blir BUP trukket frem som en god samarbeidspartner og støtte.

Stort sett synes informantene jevnt over å ha positive erfaringer med PPT. ”Vi har et godt samarbeid med PPT», sier informant 5. En av informantene mener likevel at det noen ganger tar for lang tid å få hjelp fra dem og at det igjen kommer an på hvem som er saksbehandler – altså igjen personavhengig. En annen informant trekker frem at PPT er en god støtte når det gjelder å innhente informasjon om muligheter og rettigheter innenfor BUP-systemet.

Flere informanter sier at skolen jevnlig har møter i det de kaller *tverrfaglig team*, men kun en av informantene utdyper hva samarbeidet i teamet går ut på og nytten av å ha et slikt team rundt elever som er i en kritisk livssituasjon:

Vi har mye kortere vei inn i systemet fordi vi kjenner noen i systemet. De er i vårt team og da kjenner de oss. Vi har jo for eksempel sett at terskelen for å slippe igjennom til BUP blir mye lavere når vi hadde med folk fra PPT og barnevernet. Dette er fordi at de samarbeider vanligvis mer med BUP, som ikke samarbeider så mye med skolene direkte. De går liksom via systemet og ut. Men det som endte opp med å gjøre var at vi inviterte psykologer fra BUP til vårt team. Sånn at på en måte vi fikk klargjøre våre behov for å ha samarbeid med de og at de visste at de kunne ta kontakt med oss direkte hvis de fikk inn noen av våre elever og der de lurte på ting. Vi laget på en måte en kanal der vi selvfølgelig hadde taushetsplikt og alt dette, men vi kunne også ha den direkte kontakten hvis vi så at det var nødvendig og i visse situasjoner så det har vært veldig greit. Og også til barnevernet, det har vært veldig greit å ha en fra barnevernet inn så vi visste vi kunne ringe til hvis det var noe vi mente var litt akutt, der vi hadde mistanker om ting som vi burde reagere på litt fort på og der i tverrfaglig team så kunne vi diskutere elevene på to måter, enten med fullmakt fra de foresatte, da kunne alle snakke fritt og åpent med det de visste. Eller vi tar det anonymt (Informant 2).

Det kan se ut som informantene har et bedre samarbeid med de personene de jobber med til daglig. Det kan handle om at de har samme arbeidshverdag og av den grunn forstår hverandre bedre, de forholder seg til de samme rammene og kan gjerne snakke friere sammen.

5.2.4 Skole - hjem samarbeid

Når det gjelder samarbeidet med elevens hjem så blir dette sett på som svært viktig av informantene og de understreker viktigheten av hvordan foreldrene blir mottatt: ”At du ikke bare fremstår som en representant fra systemet, men at vi fremstår som mennesker som vil dem vel” (Informant 2). Foreldresamarbeid går stort sett greit, de fleste foreldre er glade for å få hjelp og støtte til barnet sitt. Informant nr. 2 hevder imidlertid at foreldresamarbeid noen ganger kan oppleves utfordrende:

Noen ganger opplever vi at de prøver å dekke ting til [...], men ok, det er jo sånn sett en prosess, du skjønner når folk har det vanskelig og det er jo ikke sikkert de har lyst å avsløre alt (Informant 2).

Når det gjelder elever i krise blir rusproblematikk fremhevet som et område hvor foreldresamarbeidet kan bli utfordrende. En av informantene forteller at hun har god erfaring med å kalle inn politiet og kanskje også barnevernet til dette samarbeidet. Hennes erfaring er at foreldrene da blir litt mer lydhøre.

5.2.5 Beste faglige samarbeidspartner

Informantene blir videre spurt om hvem de anser som sin beste faglige samarbeidspartner. Her er det særlig andre aktører i skolen som nevnes; rektor, andre rådgivere og lærerne. En informant legger til skolens faste kontakt i politiet, som en god samarbeidspartner. De fleste informantene presiserer imidlertid at hvem de anser som beste faglige samarbeidspartnere varierer fra sak til sak. Rådgiverne hevder at de kommer opp i mange og ulike problemområder og da er man avhengig av at ulike fagpersoner og etater kommer inn og bidrar i arbeidet rundt eleven.

5.2.6 Oppsummering

For at skolen og rådgiveren skal kunne avdekke kriser hos elevene mener informantene det er viktig med sosialpedagogisk kompetanse i skolen og at relasjonen mellom elevene og de voksne på skolen må være god. Rådgiverne samarbeider tett med det øvrige personalet og oppgir i stor grad andre kolleger som viktigste faglige samarbeidspartner. Men også helsesøster blir i de fleste tilfeller trukket frem som en god samarbeidspartner. En av informantene hevder at helsesøster har en mer «nøytral» rolle i forhold til skolesituasjonen. Når en jobber som både lærer og rådgiver oppnår en gjerne ikke samme nøytralitet ovenfor elevene. Det kan dermed spekuleres i om det noen ganger kan oppstå en rollekonflikt mellom det å være lærer og det å være rådgiver. Min tanke her er at elever gjerne trenger en person å snakke med, som er lett tilgjengelig (slik er rådgiver er), men at det ikke alltid er så lett å snakke med undervisningspersonalet om sosiale og/eller personlige problemer.

Videre synes skolen å være avhengig av andre utenfor skolen til å best kunne avdekke kriser hos elevene. Kvaliteten på dette samarbeidet og samarbeidet med elevens hjem, er derfor særlig relevant. Samarbeidet med BUP og barnevernet fremkommer som problematisk for noen av informantene. Kriser som elever opplever er

av ulikt slag og derfor er skolen og rådgiveren avhengig av å trekke inn faglig ekspertise fra flere hold.

Tid er en viktig faktor for rådgiveren. De fleste informantene understreker at det er for liten tid til samarbeid om eleven innad i skolen.

5.3 Om å hjelpe/veilede

Da tenker jeg at her er ikke jeg ekspertene altså. Jeg er ikke psykolog, jeg er ikke fagmenneske eller slike ting. Jeg er mer den som snakker med eleven og formidler hjelp fra andre instanser (Informant 1).

Sitatet over er nokså dekkende for de fleste informantenes oppfatning av sin funksjon som rådgiver. Når det oppstår en krise hos en eller flere elever så kontakter de gjerne andre instanser for hjelp. I tillegg snakker de med eleven og hjemmet. Det er ikke nødvendigvis slik at det er rådgiver som snakker med den aktuelle eleven, ofte er det mer naturlig at for eksempel kontaktlærer tar seg av det, eller helsesøster på skolen. Det kommer i stor grad an på hvilken problematikk det gjelder og hvem som kjenner eleven best. Man kan si at rådgiverne bruker sin egen kompetanse til å hjelpe og veilede elever som er i krise, men de mener også å være avhengig av eksterne instanser i dette arbeidet.

5.3.1 Tiltak ovenfor elever i krise

Alle informantene ser på en elev i krise som en elev som en elev med ressurser som det er viktig å få frem og utnytte til elevens eget beste. Ved siden av å ha samtaler med eleven og organisere arbeidet og trekke inn eksterne instanser så kan det også settes i gang prosesser og tiltak på skolen.

Jeg tenker at det ofte handler om å finne frem til de ressursene og de sterke sidene de tross alt har [...]. De har kanskje en personlig egenskap som gjør at vi kan utvikle den og gjerne forsterke den, sånn at det kan være en liten motvekt til alt de ikke fikser (Informant 2).

En annen informant forteller; ”Når det gjelder skolevegning [...] så er det veldig aktuelt å finne det positive, å finne det de tross alt er litt interesserte i. Vi gir dem tilbud som de

tenner litt på” (Informant 3). Det påpekes at å sette i gang slike tilbud ikke alltid er så enkelt.

Rusmisbruk blant elever oppleves som ganske vanskelig, fordi det krever et stort apparat. Også når det handler om stor sorg, for eksempel tap av et søsken, er situasjonen ganske vanskelig, fordi eleven oppleves som hjelpeløs med sin egen sorg. Det kan med dette virke som at skolen og rådgiveren enklere kan sette i gang tiltak ovenfor elever med lærevansker, atferdsvansker, skolevegring fordi de har erfaringer med disse, relativt hyppige problematikkene. Alvorlig rusmisbruk blant elever eller dyp sorg er gjerne ikke like hyppige problematikker som skolen må befatte seg med og dermed oppleves det gjerne som en større utfordring å sette i gang tiltak ovenfor disse.

En av informantene skiller seg her ut fordi hun jobber på en skole med svært mange og ulike tilbud for elevene. Hun understreker at det er eleven selv som er hovedpersonen i prosessen:

[...] Det er jo veldig viktig på dette trinnet, at elevene selv tas med i prosessen hele veien. Her må ingen voksne sitte å snakke over hodet på dem altså. Det er kjempeviktig. De må være med i det, det er de det går på, og de må være med i prosessen (informant 2).

Videre forteller hun litt om de ulike tiltakene:

På denne skolen har vi i løpet av de siste 10 årene bygget oss opp masse alternative tiltak som vi kan bruke på elever som sliter. For å styrke selvbildet deres, for å få dem til å fungere igjen sosialt, og for å kanskje få dem tilbake igjen på banen der vi vil ha dem. Vi har mange sånne alternativer utenfor skolene, bla. en bondegård [...]. Vi har en liten hønsefarm som produserer egg, og det er en liten elevbedrift [...]. Dette er elever som kanskje har problemer med å skaffe seg nettverk og eller de gjerne har hatt en krise som gjør at de orker ikke å ta den jobben med å skaffe seg venner, men når de kommer i den gruppen så blir de ofte ganske godt kjent med dem som de er på gruppen med [...] (Informant 2).

I tillegg forteller hun om båtturer, hytteturer og tiltak i samarbeid med ulike lag og foreninger i nærområdet. De har også flere tiltak som foregår på skolen. Mange av disse tiltakene er satt i gang med hjelp av svært engasjerte lærere, men også tidligere elever fra skolen er engasjert i enkelte av tiltakene. Hun understreker at elevene også skal lære noe faglig i disse tiltakene og forteller at lærerne ofte ”sniker” inn faglige oppgaver. Informanten fikk videre spørsmål om det kan være stigmatiserende å ta ut enkelte elever

fra ordinær undervisning. Hun hevdet da at siden skolen hadde så mange tiltak, så var tiltakene rimelig normalisert i skolehverdagen og at det var flere elever uten vansker av noen grad som deltok i ulike tiltak.

5.3.2 Beredskapsplaner

Alle informantene jobber på skoler der det finnes en eller flere beredskapsplaner i forhold til elever. Tre av fem av disse skolene har en lokalt utarbeidet beredskapsplan. Rådgiverne har vært med på å utarbeide disse planene. Beredskapsplanene blir sett på som en trygghet, men en av informantene tillegger; ”Du har jo ingen mal på en måte” (Informant 1). Av de to skolene som ikke har en lokalt utarbeidet beredskapsplan forteller den ene at de pr. dags dato har en plan som de har ”kjøpt” av utenforstående, men at de nå holder på å utarbeide sin egen og rådgiver bidrar i dette arbeidet. Den andre forteller at skolen har en plan, som hun tror er utarbeidet som en felles beredskapsplan for hele kommunen. Hun ser ikke behovet for en lokalt utarbeidet plan. Hun kjenner ikke innholdet i den beredskapsplanen skolen har, men opplever dette som uproblematisk. Hun sier:

Jeg vet noenlunde hva mitt ansvar er [...]. Jeg kan sikkert slå opp i den veldig kjapt. Men hvis du får en slik Utøya-situasjon igjen så går du øyeblikkelig inn og sikrer kvalitet, kvalitetsikrer det du driver med (Informant 4).

Informanten virker med dette trygg på hva hun driver med når det gjelder de individuelle krisene. Men siden hun ønsker å bruke skolens beredskapsplanen i forhold til kollektive kriser virker hun mer usikker på det.

5.3.5 Oppsummering

Når skolen og rådgiverne får kjennskap til at en eller flere elever er i en kritisk livssituasjon så kontakter de i stor grad andre utenforliggende instanser for hjelp, de organiserer altså et hjelpeapparat rundt eleven. Den hjelpen skolen og rådgiveren tilbyr er i stor grad samtaler med eleven det gjelder. Det er ikke alltid naturlig at det er rådgiver som tar disse samtalene, noen ganger er det for eksempel mer naturlig at kontaktlærer tar den oppgaven. Dette fordi det i noen tilfeller er slik at kontaktlærer har en nærere relasjon til eleven enn det rådgiver har. Rådgiver kan også være behjelpelig

med å sette i gang tiltak som kan gjøre skoledagen lettere for eleven. Det kan se ut som det er enklere å sette i gang tiltak ovenfor elever som har en klar problematikk som skolen er kjent med og har erfaring med fra tidligere. Alle skolene i undersøkelsen har en eller flere beredskapsplaner. De fleste informantene opplever den/de som nyttig og betryggende.

5.4 Kompetanse

5.4.1 Ungdomskultur

Når det gjelder å holde seg oppdatert på ungdomskulturen så er informantene enstemmige i at dette i stor grad kommer av seg selv ved at de jobber med ungdommer på skolen. Følgende sitater belyser dette: ”Du får det [kunnskap om ungdomskultur] enten du vil eller ikke” (Informant 1); ”Nå er vi jo en del ute blant ungdommene og vi snakker jo med dem” (Informant 2);, ”Du går jo rundt og vaser i dette her”(Informant 4). Selv om informantene opplever at dette kommer av seg selv, så synes det ikke som om de tar det for gitt. Informantene forteller at de går på kurs og foredrag og at de følger med i mediene. I tillegg følger de aktivt med de ungdommen de har rundt seg: ”Du er litt avhengig av å ha øynene åpen” (Informant 3); ”Men man må ha kontakt. Man må ha kontakt med elevene rett og slett” (Informant 4). Disse sitatene belyser igjen viktigheten av en god relasjon til elevene.

En av informantene, som underviser i kunst og håndverk, forteller at hun bruker kunst- og håndverk timene spesielt til å fange opp saker og ting som foregår med og mellom elevene. Rammen rundt undervisningen oppleves som litt uformell og elevene prater en del sammen mens de arbeider. Informanten opplever at kunst- og håndverkstimer er veldig greie undervisningstimer å fange opp ting i. Her kommer den positive siden ved det å inneha både rollen som både lærer og rådgiver.

Som nevnt i metodekapittelet så trekker tre informanter inn personlige forhold når de skal beskrive hvordan de holder seg oppdatert på ungdomskulturen. To av dem forteller at de selv har tenåringsbarn og at de gjennom dem holder seg litt oppdatert. Den tredje knytter kunnskap om ungdomskultur opp i mot sin egen unge alder når hun sier ”Jeg tenker jo at til eldre en blir jo større blir avstanden” (Informant 5) og tillegger at hun opplever det som en fordel å være litt ung. Informanten forteller videre at hun ser at ting ”går litt på rundgang”, og at hun med det kjenner seg igjen i det å være ungdom.

5.4.2 Opplevelsen av å jobbe med en elev i krise

Informantene forteller:

Det er tungt, det er derfor jeg føler at da har jeg behov for hjelp fra andre, altså flere fagpersoner. Du blir så usikker for de er så forskjellige. Men ved å bruke sunn fornuft og erfaringene mine så prøver jeg å vurdere og hvis jeg føler at jeg kommer til kort, så ber jeg om hjelp (Informant 1).

Noen ganger må jeg si at jeg er bekymret, vi tar det jo med oss hjem, selv om man skal prøve å ha en distanse. Jeg tar det med meg hjem av og til. Noen ganger så hender det jo at vi ringer dem eller sender en melding, eller gjør avtaler med dem: ”Kom tilbake til meg på mandag”. For å sikre at de forstår at de har et håp etter helgen, for da skal de snakke med oss (Informant 2).

Jeg gjør jo ikke bare det, jeg gjør jo mest av de andre tingene, så jeg tenker at så lenge det ikke er bare kriser du kommer til, så er det helt greit, det er noen pustepauser det og [...]. Det kan jo bli tungt, men det er ting som sliter meg mer ut enn dette (informant 4).

Som sitatene illustrerer så opplever informantene at det å jobbe med en elev i krise er en tung oppgave. Oppgaven med å ivareta elever i krise ser også ut til å være preget av en del usikkerhet. Informantene støtter seg i stor grad til egne erfaringer: ”[...] det er kanskje til vår fordel at vi har vært en stund i gamet” (Informant 2);

”Vi tenker sånn at hvis de bare kommer seg gjennom her [ungdomsskolen] så lysner det faktisk litt på videregående” (Informant 3). Likevel er informantene også her, til en viss grad, avhengig av hjelp fra fagpersoner ved andre instanser: ”Det går greit når du vet at du kan overlate ting til andre og du vet at andre kan følge dem opp” (Informant 3). En av informantene opplever mangel på hjelp fra andre instanser som noe av det tyngste ved det å skulle håndtere en elev i krise. Det kan dermed tolkes dithen at hun trenger mer hjelp fra andre instanser enn det hun opplever at hun får.

Det skal videre sies at ingen av informantene sier at det å håndtere en elev i krise er noe de ikke takler. Stort sett klarer de å koble ut. Å forholde seg til en elev i krise blir altså beskrevet som en tung, men ikke umulig oppgave.

5.4.3 Om selvtillit og troen på seg selv som rådgiver

Informantene fikk spørsmål om hva de mente gjorde dem selv til gode sosialpedagogiske rådgivere, om de hadde selvtillit i rollen som rådgiver og hvordan de eventuelt bygget opp denne selvtilliten. I følgende sitater forteller informantene om hvorfor de er gode sosialpedagogiske rådgivere:

Det at jeg kan lytte til elevene, og at jeg føler at de har tillit til meg. Jeg må jobbe med å opparbeide tillit, slik at de føler de kan stole på meg [...] Det er viktig å ta dem seriøst, vise at jeg er interessert i dem. Jeg tror det er veldig viktig å vise at du liker dem og er interessert i dem (Informant 1).

Jeg tror du må være bevisst på din egen personlige stil. Du må være utadrettet og åpen. Når jeg går bortover gangen så sier jeg "hei" 30 ganger kanskje, eller jeg stopper ved noen, snakker med dem. Noen av disse tøffas guttene, jeg klapper dem litt på gelé hodet deres og spør hvor mye de har tatt i håret i dag. For sånne ting det... jeg tenker at det senker terskelen på å komme inn her (Informant 2).

Jeg kan jo bare si hva jeg har fått av tilbakemeldinger fra elevene da. Det er at jeg er rolig, jeg er ikke den som er mest opptatt av å prate, at jeg stiller mer spørsmål og lytter. Ja, lar dem være stille. Jeg er ikke nødvendigvis den som må fylle... har det vært stille i fem sekunder så må ikke jeg ta ordet og tenke at "nå må jeg si noe" [...]. Det å kunne være stille og ha en tenkepause sammen kan og være en viktig ting (Informant 5).

Videre forteller andre informanter at de er flinke av å finne utveier og muligheter. At de er flink til det blir begrunnet med alder og erfaring. Alle informantene hadde ideer om hva som gjorde dem til gode sosialpedagogiske rådgivere, nemlig respekt og interesse for elevene, gode personlige relasjoner, og tålmodighet. At alder og erfaring er viktig er interessant i forhold til et annet sitat under "hvordan oppdaterer de seg på ungdomskultur", der en av informantene opplever det som en fordel å være ung. Også her blir jo alder trukket frem, men fra en annen og eldre informant. Dette viser gjerne at man kan se sin egen alder som nyttig, uavhengig av hvor gammel du er.

Alle informantene opplever at de har en personlig egnethet for rådgiverrollen og at personlig egnethet er viktig i en slik rolle. De tre informantene som har formell kompetanse rettet mot rådgivning kombinerer personlig egenhet og formell kompetanse. En av dem opplever at det ikke er mulig å skille mellom formal og realkompetanse, men at det må være en kombinasjon av de to for at det bli god rådgivning.

Alle informantene forteller videre at det er viktig å ha selvtillit i rollen som rådgiver, likevel er det variasjon i svarene til informantene når de får spørsmål om de har selvtillit i rollen som rådgiver.

I hvert fall av og til, det er jo varierende. Av og til så føler du at du har gjort en bra jobb, men noen ganger så kan du føle at ”nei dette fikk jeg ikke til”. Da tenker jeg at jeg må få hjelp fra andre instanser, rett og slett for dette her får ikke jeg helt til (Informant 1).

Ja, du må jo ha tro på at du kan gå inn å gjøre noe. Hvis ikke greier du det ikke, for du vil jo av og til møte en del motstand. Møte problemer. Noen sier ”det der går ikke” og da må du ha troen på at ”joda, dette vil vi ha til” og da trykker du på til du får det til (Informant 2).

Ja både og... Ja, jeg har jo egentlig det, ellers kunne jeg ikke vært her. Jeg føler at dette er en veldig viktig jobb. Jo, jeg har vel det, men samtidig føler jeg jo at det er mye jeg ikke kan (Informant 3).

Både og, når det er nye situasjoner eller nye ting som du ikke har vært borti før så vet du jo ikke, men da er jeg ærlig med det og. Jeg prøver ikke å late som jeg kan noe jeg ikke kan (Informant 5).

Som sitatene belyser er det tre av informantene som kjenner på en viss usikkerhet i forhold til å ha selvtillit i jobben som rådgiver. Informant nr. 1 og 3 ser ut til å knytte denne usikkerheten opp mot egen kompetanse, mens Informant nr. 5 knytter sin usikkerhet opp mot erfaring. Dette handler kanskje om alder – om at du er en ung rådgiver og har mindre erfaring i skolen.

Når det gjelder å bygge opp selvtilliten som rådgiver støtter to av informantene (nr. 1 og 3) seg på tilbakemeldinger fra elever, foresatte og øvrig personalet på skolen. Informant nr. 2 og 5 hevder at de utvikler selvtillit gjennom praktisk erfaring, informant nr. 2 forteller også at hun bygger selvtillit ved å tilegne seg ny fagkunnskap. Informant nr. 4 forteller at hun ikke gjør noe spesielt for å bygge opp selvtillit. Det er tydelig at gode tilbakemeldinger fra andre er verdifulle for å bygge opp selvtillit.

Alle informantene opplever stort sett at de er trygg i rollen som rådgiver og har den selvtillit de trenger. Likevel sitter de alle med bekymringer for elever som befinner seg i kriser eller vanskelige situasjoner. Oftest bekymrer de seg for om de har gjort nok, om de har gjort det de skulle og om der er bra nok. Også her blir erfaring i rollen

trukket frem som en trygghetsfaktor. ”Jeg kan jo aldri vite om det jeg trodde kunne være riktig” (Informant 2), ”Hvis en alltid skal være sikker så er man ingen god rådgiver” (Informant 1). En av informantene forteller at hun har en særlig bekymring i henhold til det å melde fra om en elev til barnevernet. Hun forteller at det ikke nødvendigvis skjer så mye selv om hun melder i fra til barnevernet, men det resulterer noen ganger i at foreldrene blir sint på skolen, og i verste fall sint på barnet sitt.

5.4.4 Den viktigste kunnskapen i møte med elever i krise

Informantene ble spurt om hva de anså, basert på egne erfaringer og opplevelser, som den viktigste kunnskapen i møte med elever i krise. Relasjonen til eleven(e) blir hyppig nevnt, man må kjenne eleven(e) godt og kommer i posisjon til eleven for å finne ut hva som er galt.

Jeg tenker at det er litt innstillingen din i forhold til hvordan du skal ta imot den eleven, hvordan skal du slippe inn hos eleven. Hvis du ikke gjør det har du ikke mulighet til å gjøre så mye [...]. Det er nummer en å etablere en relasjon til dem. Hvis ikke du har fått en sann relasjon så får du ikke tak i det egentlige problemet. De går gjerne til helsesøster med vondt i hodet eller magen, men kanskje er det noe annet som egentlig er problemet. Og det er det vi må lete etter å prøve å få tak i. Se om det går an å hjelpe de videre på noen måte (Informant 2).

Videre blir kunnskap om hvor man kan få nødvendig hjelp nevnt flere ganger. ”Det er viktig å ha lokalkunnskap synes jeg”, sier informant 3. En av informantene snakker om det hun kaller menneskeinnsikt, hun mener det er viktig å kunne ”sense” at en eller flere elever er i en situasjon de ikke takler. Flere av informantene forteller også at dette er kunnskap som vanskelig lar seg konkretisere fordi alle elever og situasjoner er så forskjellige.

Når det gjelder å oppdatere seg på kunnskap om temaet elever i krise blir igjen tid hyppig nevnt som en problematisk faktor.

Jeg oppdaterer meg, men jeg kan jo ikke bare drive med det, jeg har jo så mange andre ting i jobben min sant, men, klart at sånne kurs av og til er veldig greit å få (Informant 1).

En av informantene opplever at kunnskap om elever i krise kommer litt av seg selv etter hvert som man får erfaring og med det at man har erfaring. Hun tillegger at om hun hadde vært yngre og mer uerfaren sannsynligvis hadde hatt behov for mer

faktakunnskap om elever i krise, fordi hun ikke da hadde hatt erfaringskunnskapen å støtte seg på. En annen informant forteller også at hun lærer av de erfaringene hun gjør og videre forteller hun om en konkret situasjon der både hun og resten av personalet på skolen var bekymret for en av elevene. Det viste seg at denne eleven ble utsatt for vold i hjemmet og informanten forteller at hun i ettertid ser at skolen var alt for sen ute med å melde dette videre til barnevernet.

Fire av fem informanter i denne undersøkelsen forteller at de ønsker mer kunnskap om elever i krise. Den informanten som mener hun ikke trenger forteller at det er andre områder hun heller vil økt kunnskap om, men utdyper ikke videre hvilke områder dette er.

5.4.5 Oppsummering

Det kan synes som om informantene mener at de får kunnskap om ungdomskulturen ved å være sammen med ungdom, og at det er viktig å ha en god relasjon til elevene. Noen av informantene knytter an til personlige forhold når de forklarer hvordan de holder seg oppdatert på ungdomskulturen.

Å jobbe med elever i krise oppleves som en tung, men ikke umulig oppgave. Oppgaven ser ut til å være preget av en del usikkerhet og informantene støtter seg i stor grad på egne erfaringer. Alle informantene hadde visse ideer om hva som gjorde dem til gode sosialpedagogiske rådgivere; å være tillitsvekkende, interessert, rolig og erfaren, var noen egenskaper som ble trukket frem som et gode. Alle informantene opplevde at de hadde en personlig egenhet for rådgiverrollen. Selvtillit i rådgiverrollen ble ansett som viktig. Informantenes selvtillit viste seg likevel å være varierende. Informantene hadde ulike måter å bygge opp selvtillit på, noen gjennom tilbakemeldinger fra elever, kollegaer og foreldre, mens andre bygget den opp gjennom praktisk erfaring. Kun en av informantene fortalte at hun søkte til faglitteratur for å øke selvtilliten.

Alle informantene satt med bekymringer rundt elever som på ulike måter befant seg i en krisesituasjon. Bekymringene dreide seg om en hadde gjort nok eller gjort det riktige. Erfaring i rådgiverrollen ble trukket fram som en trygghetsfaktor. Hva som er viktig kunnskap i møte med denne elevgruppen lot seg vanskelig konkretisere fordi alle elever og situasjoner er forskjellige. Relasjon til eleven(e) og kunnskap om hvor en kan få hjelp blir likevel nevnt som viktig kunnskap. Når det gjelder å oppdatere seg på

kunnskap om emnet ble tid trukket frem som problematisk faktor. Fire av fem informanter ønsket mer kunnskap om temaet.

Kapittel 6: Diskusjon

Jeg vil i dette kapittelet diskutere de funn som fremkom i funn- og analysekapittelet opp mot problemstillingen ved hjelp av teori, bakgrunn og tidligere forskning. Innenfor rammen av denne oppgaven ville det vært vanskelig å diskutere alle funn, jeg har derfor valgt å fokusere på de funn jeg mener er mest interessant sett opp i mot problemstillingen. Disse funnene er først og fremst informantenes definisjon av ”ungdomsskoleelev i krise”, det faktum at informantene i stor grad opplever at de trenger hjelp av ”mer fagpersoner”, at informantene ser på eleven i krise som en elev med ressurser og at tiltak for elevene ble utarbeidet med henblikk til dette, at informantene anser personlig egenhet som særs viktig og til sist at skolen og at noen av rådgiverne ofte opplevde et til dels problematisk samarbeid med andre faginstanser.

Problemstillingen var som følger: *”På hvilken måte opplever skolerådgivere på ungdomstrinnet sin egen kompetanse i møte med elever i krise”*. Denne problemstillingen er relativt bred og diskusjonen som nå følger vil derfor bære preg av det. Dette kapittelet er ikke organisert på lik måte som funnkapittelet, dette er fordi valg av teori i stor grad ble styrt av funn. Det ville av den grunn ikke vært naturlig å diskutere funn etter slik de var organisert i funnkapittelet. I tillegg var det funn styrende for de fem ulike forskningsspørsmålene som ble skissert i introduksjonskapittelet (kap.1). Diskusjonskapittelet er dermed organisert med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. I det følgende gjentas disse:

- Hvordan oppdager rådgiver på ungdomsskolen at en elev er i krise?
- Hvordan ser rådgiveren på sin egen kompetanse på dette feltet?
- Hvordan kan tiltak fra skolens side bidra til en positiv utvikling hos en elev som er i en kritisk situasjon?
- Hva kjennetegner en god rådgiver?
- Hvordan samarbeider rådgiver med eksterne faginstanser?

6.1 Hvordan kan rådgiver vite at en elev er i krise?

Som tidligere nevnt så kan en krise defineres som en overveldende og forstyrrende hendelse som gjør at individet ikke klarer å benytte seg av tillærte mestringsstrategier (Raundalen og Schultz 2008, s. 15; Caplan 1961, s. 18; Carkhuff og Berenson 1977, s. 165). Krisen vil videre kunne undergrave individets følelse av trygghet og frembringe

en avmaktsfølelse (Johnson 2000, s. 3). Informantene i undersøkelsen gir ingen konkret definisjon på hva de mener en krise er. På den ene side kan det tenkes at de ikke har den teoretiske bakgrunn som gir dem forutsetninger for å kunne definere begrepet helt konkret. På en annen side kan det være det at de ikke var forberedt på dette spørsmålet noe som gjorde at de ikke der og da klarte å konkretisere begrepet. Informantene nevner forhold som potensielt kan føre til en krise; som uheldige hjemmeforhold, et sykt søsken eller en syk forelder, vold og rus i hjemmet, skilsmitter og samlivsbrudd eller minoritetselevs traumatiske opplevelser fra hjemlandet. Disse uttalelsene kan sies å sammenfalle med den teoretiske definisjonen jeg har valgt å bruke i oppgaven. For dette er situasjoner som for en ungdomsskoleelev kan oppleves som overveldende og forstyrrende og så utfordrende at han eller hun ikke klarer å bruke de mestringsstrategiene som de allerede har. Det interessante med informantenes definisjon er at den virker bredere enn den definisjonen på krise jeg i utgangspunktet har brukt. I tillegg forteller informantene om personlige egenskaper hos eleven som kan føre til krise, eksempelvis sårbarhet, lav selvtillit og svak sosial kompetanse. De forteller om elever med lærings- og konsentrasjonsvansker, tilknytningsforstyrrelser, rusproblematikk og spiseforstyrrelser. Om disse faktorene i det hele tatt kan betegnes som kriser, så vil de neppe kunne betegnes som akutte kriser, men heller som en vedvarende uheldig situasjon som potensielt kan gi grobunn til noe som kan eskalere til en krise. Flere av de nevnte situasjonene kan tenkes å oppstå i etterkant av en dårlig håndtert krisesituasjon. Tilknytningsforstyrrelser, rusproblematikk og spiseforstyrrelser er eksempler på problemer som ikke oppstår av seg selv, men som kanskje kan oppstå etter en kritisk hendelse. En av informantene hevder også at ungdom, i større grad enn før, opplever press om å være pen, populær og flink. Dette presset vil kunne påvirke tidligere nevnte faktorer, og da kanskje spesielt spiseforstyrrelser. Et slikt press kan også tenkes å gå ut over ungdom som er ekstra sårbare. Til tross for dette vil jeg være forsiktig med å si at det press ungdommer opplever betegner en krise, men at det i kan påvirke ungdom i kritiske omstendigheter i større grad enn ungdom man kan si er i en "normalsituasjon". Videre har informantene pekt på at man ikke nødvendigvis kan sammenligne en ungdomskrise med en krise som en voksen opplever. Det har gjerne nettopp med disse tillærte mestringsstrategiene å gjøre. En av informantene bruker ordet *verktøykasse* (Informant 4) om dette. Her ser en tydelig at informantene *har* kunnskap og kompetanse om begrepet krise, selv om de ikke konkretiserer eller avgrenser definisjonen sin. Jeg tror videre at det er en fordel at informantene går bredt ut når de

definerer krise. På denne måten klassifiserer de ikke elevene etter hjelpebehov og hvilke kriser de har, men tar utgangspunkt i hver enkelt elev som har det vanskelig. Dermed kan en si at informantenes definisjon av krise også sammenfaller med Brammers (1985) definisjon som peker på hvilke følelser som oppstår etter en hendelse, og ikke hendelsen i seg selv. De handler med dette ut i fra de behov de mener elevene har. Dette er i tråd med det Tolo (2011) hevder at kompetanse generelt handler om, nemlig om å kunne handle i henhold til behov.

I det følgende vil jeg diskutere hvordan informantene håndterer elever de kommer i kontakt med på skolen og som på ulike måter kan sies å være i en krisesituasjon.

6.2. "Jeg trenger hjelp av 'mer fagpersoner' "

Informantene er klar på at de ikke er eksperter i å skulle hjelpe og veilede elever i krise. De opplever at de trenger hjelp av "mer fagpersoner" på feltet. Det som menes med "mer" i denne sammenhengen er at de opplever at andre har mer kompetanse enn dem selv, *mer* fagperson enn det de selv er. Til en viss grad kan tolke denne holdningen som det Raundalen og Shultz (2006) mener er en naiv tro på at terapi er en isolert arbeidsform som kun finner sted i et terapirom og sammen med en terapeut. Raundalen og Shultz (2006) understreker at rådgiverne ikke skal drive med terapi, men at de likevel kan bruke terapeutiske metoder når de arbeider med ungdom i krise. Næss og Nygård (2011) har intervjuet lærere som mente at arbeidsoppgaven deres var å undervise, ikke drive med terapi. Men hva med rådgivere? I forskrift til opplæringsloven (2006) er det slått fast at eleven skal få hjelp til personlige, sosiale og emosjonelle vansker. Dette er rådgiverens ansvar. Forskriften legger vekt på at rådgiver skal være behjelpelig med å trekke inn andre instanser der det er nødvendig. Det gis imidlertid ingen føringer for hvilke situasjoner som innebærer at det er *nødvendig* å trekke inn andre instanser. Det blir dermed en skjønnbasert vurdering fra rådgivers side om det er nødvendig å trekke inn andre. De fleste informantene i denne undersøkelsen føler ofte et behov for hjelp fra andre instanser når det var snakk om en elev i krise og de fleste hadde en lav terskel for å koble inn disse.

Anette Holmgren (2010, s.74) peker på at det eksisterer et uheldig "traumehierarki" og at visse problematikker ser ut til å kreve bestemte utdannelser eller særlige terapeutiske ferdigheter. Det kan antas at informantene i denne undersøkelsen

har en oppfatning av dette traumehierarkiet, de opplever at oppgaven blir for stor for dem, og at de ikke har kompetanse nok til å håndtere elevens vansker. Holmgren (2010) hevder videre at det ikke er hensiktsmessig at visse problematikker reserveres til særlige faggrupper. Alle som arbeider med mennesker bør ha en faglig mulighet til å kunne håndtere kriser uten frykt for å skade det kriserammede mennesket eller være redd for å overskride sitt eget fagområde og bevege seg på uetisk grunn (s.170). Holmgren (2010) argumenterer for at det må utvikles forståelser og metoder som kan brukes av alle profesjoner som møter effektene av traumatiske hendelser eller kriser i sitt daglige arbeid (s.174). Dette er jo også det Raundalen og Shultz (2006) argumenterer for gjennom begrepet *krisepedagogikk*: at skolen og de voksne i skolen skal få en større faglig selvtillit. Jeg tolker Raundalen og Schultz dithen at de mener at rådgiver er en slik *fagperson* som har potensiale til å ta tak i elevens problem og forsøke å løse dem. Informantene mener videre at selvtillit er viktig i rollen som rådgiver, men det viser seg også at selvtilliten er varierende blant informantene. Det kan med rimelighet antas at rådgiver må være trygg i sin rolle for å kunne gjøre en god jobb med kriserammede elever.

Funnene i undersøkelsen indikerer i stor grad at rådgiverne tar tak i problemet, de setter også inn tiltak på eget initiativ, det er ikke alltid slik at de kontakter eller trekker inn andre faginstanser. Dette støttes av Raundalen og Schultz (2006) når de sier at kunnskap om terapeutiske metoder allerede finnes i skolen, men at denne kunnskapen bør systematiseres bedre. Et av funnene i undersøkelsen indikerer at rådgiverne kjenner på en viss usikkerhet ovenfor elever i krise. Jeg tenker at rådgiverne kanskje hadde vært faglig tryggere og følt mindre behov for ”mer fagpersoner” om kunnskapen om det å håndtere elever i krise hadde vært mer systematisert i skolen.

Med tanke på informantenes utsagn om et utfordrende samarbeid med faginstanser som barnevern og BUP så taler også det for at skolen og rådgiverne bør systematisere den kunnskapen de allerede sitter inne med og forsøke å være elevens ”fremste hjelper”, fremfor hovedsakelig å være organisator rundt tiltakene. Med elevens fremste hjelper menes det at det bør være skolen og rådgiver som utformer tiltakene ovenfor eleven og at det er rådgiver som følger opp, men gjerne med råd fra andre instanser utenfor skolen. Dette fordi skolen er et av elevens nærmeste miljø. Hvis vi betrakter dette i et økologisk perspektiv, vil skolen være en del av elevens mikrosystem. Dette trenger ikke undergrave betydningen av godt samarbeid mellom skolen og andre fag og hjelpeinstanser.

Samarbeidet innad på skolen betegnes som godt av informantene og flere av dem oppgir kollegaer og ledere som sine beste faglige samarbeidspartnere. Dette er etter min mening en faktor som øker potensialet for å systematisere kunnskapen som finnes på skolen.

I tillegg til en viss faglig utrygghet når det gjelder å håndtere elever i krise, så kan en med rimelighet anta at rådgivernes tidsressurs utgjør en barriere for det å systematisere kunnskap om håndtering av elever i krise. Tre av fem informanter forteller at de opplever at rådgiverressursen er utilstrekkelig sett opp mot arbeidet rådgiverrollen krever. Også Bulands et.al. (2011) undersøkelse viste at rådgivere ikke er fornøyd med den ressursen som settes av til rådgivningsarbeid (s. 91). Vi vet også at informantene opplever det å jobbe med elever i krise som en tung oppgave. Med dette utgangspunkt kan det synes som at det å systematisere kunnskap og selv skulle stå ansvarlig for hjelp og bistand ovenfor en elev i krise kan bli en problematisk og gjerne uoverkommelig oppgave for en rådgiver. For å redusere denne barrieren mener informantene at et tiltak kunne være å øke rådgivningsressursen, men også å endre og forbedre de strukturelle forholdene mellom lærere, rådgivere og ledelse. Informantene hevder at det allerede er et godt samarbeid mellom disse aktørene, men at det er begrenset tid til samarbeid. I følge Tolo (2011) og Tolo og Lillejord (2009) vil kompetanse ikke bare være personlig, men også sosialt konstruert i samhandling med andre. At kompetanse er sosialt konstruert er viktig fordi en kan unngå at eventuelt mislykkethet vil sees på som noe individuelt. Også dette er et argument for at det er hensiktsmessig med godt samarbeid med henblikk på elever i krise. Noen av informantene kjente på en del usikkerhet i forhold til elever som har det særs vanskelig og videre knyttet de dette opp mot kompetanse. Det viser kanskje at disse informantene opplever å sitte litt alene med ansvaret, til tross for et godt samarbeidsklima i skolen. Det kan være uheldig, både for rådgiveren selv og for elevene hun skal hjelpe og veilede.

Raundalen og Schultz (2006) hevder at det kan være hensiktsmessig å definere arbeid med elever i krise som spesialundervisning og begrunner dette med at spesialundervisning gir bedre kvalitetssikring på opplæringen og at det vil generere mer ressurser til eleven i form av timer eller lærere (s.59). Det er ikke utenkelig at spesialpedagogiske tiltak kan være hensiktsmessig i arbeid med elever i krise, da det spesialpedagogiske fagområdet i følge Befring (2004) har som grunnleggende målsetning å bidra til læring, utvikling og livskvalitet. I tillegg har spesialpedagogikk basis i et bredt register av problemtilstander. Det er også positivt sett opp mot at to av

fem informanter har spesialpedagogisk utdanning og at de anser den som relevant for rådgiverrollen. Men slike spesialpedagogiske tiltak må utarbeides av skolen i samråd med foresatte på bakgrunn av faglige råd fra PPT eller andre instanser. Det må dessuten foreligge et vedtak fra en sakkyndig part for at eleven skal få spesialundervisning (opplæringslova 1998, § 5). Flere informanter opplevde at å søke hjelp hos PPT og BUP var tidkrevende og ofte personavhengig. At vedtak basert på sakkyndighet tar lang tid vil antagelig ikke være hensiktsmessig ovenfor en elev i krise, fordi eleven ofte har behov for umiddelbar hjelp. I følge Reidun Tangen (2004) bør spesialundervisning skille seg fra ordinær undervisning ved at den i større grad er tilpasset elevens individuelle forutsetninger og behov. Det kan være positivt for en elev i krise, men spesialundervisning foregår ikke alltid slik den bør foregår. Hallvard Håstein og Sidsel Werner (2004) hevder at elever som mottar spesialundervisning blir tatt ut av klassen og at det er lite samordning mellom undervisningsopplegget i spesialtimene og i den ordinære undervisningen. Videre er det lite reelt samarbeid mellom de ulike instansene (skole, PPT, BUP) og kvaliteten på spesialundervisningen viser seg å være varierende (s. 407). Av disse årsaker vurderer jeg det som at de krisepedagogiske tiltakene godt kan inneholde spesialpedagogiske tiltak, men at det kan være både uheldig og problematisk å definere tiltakene som spesialundervisning.

Videre vil jeg diskutere hvorvidt og eventuelt hvordan tiltakene og håndteringen av elever i krise er hensiktsmessige med henblikk på resiliens og OAS.

6.3 Tiltakene

Alle informantene betrakter en elev som er i krise også som en elev med ressurser. Her er informantene i tråd med den perspektivendringen Traavik og Olsen (2010) mener Antonovskys teori om OAS har skapt: rådgiverne ser eleven i krise som en overlever, ikke som et offer. En av informantene sier eksempelvis dette: ”jeg tenker at det ofte handler om å finne frem til ressursene og de sterke sidene de tross alt har” (informant 2). Informantene kan også sies å dele det menneskesynet vi finner innenfor empowerment-tankegangen. I følge Askheim (2003, s. 104) ser empowerment-tradisjonen på mennesket som et subjekt som er i stand til og har evne til å ta beslutninger vedrørende seg selv. Med dette er informantene også innenfor det synet som Utdanningsdirektoratet (2009) understreker i ”*Anbefalt formell kompetanse og veiledende kompetansekriterier for rådgivere*”, nemlig at rådgivningen skal gis på en

slik måte at eleven utvikler seg til å bli selvstendig. Med dette kan det antas at informantene har fokus på ressurser og mestringspotensiale hos eleven, fremfor faktorer som fokuserer på stress, sykeliggjøring og problematiske avvik. Dette ligger tett opp til forståelsen av OAS-begrepet.

En informant understreker at det er eleven som er hovedpersonen i prosessen som settes i gang rundt ham eller henne. I tillegg til at dette kan knyttes opp mot empowerment, kan det også knyttes opp mot motivasjonselementet i en av de tre komponentene i Antonovskys teori om OAS, nemlig *meningsfullhet*. Antonovsky (2012) hevder at mennesket må oppleve delaktighet i det som skjer rundt det for å score høyt på meningsfullhet. Videre kan vi anta når det settes i gang et tiltak og en prosess rundt eleven vil hun eller han oppleve at de har ressurser rundt seg. Dette kan vi knytte til et annet av Antonovskys (2012) komponenter: *håndterbarhet*. Ved å gi eleven mulighet til å score høyt på disse komponentene vil potensialet for å oppnå høy OAS muligens være lagt.

Informant nr. 2 er rådgiver på en skole med svært mange og ulike tilbud. Skolen har eksempelvis tilbud om fag man vanligvis bare kan få på videregående skole, som restaurant- og matfag og anlegg- og byggfag. Læreplaner blir hentet fra videregående og tilpasset ungdomskolen. Poenget med tilbudene er i følge informanten å øke elevens selvtillit og styrke dens sosiale kompetanse, samt å få dem ”der de vil ha dem”. Tilbud som dette vil være hensiktsmessig ovenfor en elev i en kritisk livssituasjon. Slike tilbud kan kanskje også bidra til en resiliensprosess hos eleven. Den nevnte skolen samarbeider også med uformelle instanser utenfor skolen, som ulike lag og foreninger. Dette viser at skolen også klarer å mobilisere støtte utenfor de profesjonelle instansene. I følge Lassen (2004, s. 145) vil slik mobilisering bidra til empowerment og øke sannsynligheten for at elevens behov blir ivaretatt.

Et av tilbudene denne informanten forteller om er en hønsefarm som fungerer som en elevbedrift. Her kommer elevene inn i et lite, men trygt miljø. Dette kan vi knytte til den resiliensfremmende *beskyttelsesmodellen* som fungerer slik at det ved risikosituasjoner settes inn beskyttelsesfaktorer som kan ha effekt på resiliens. Det trygge og positive jevnaldermiljøet på hønsefarmen kan bidra til å fremme beskyttelsesfaktorer og ha en direkte eller indirekte innvirkning på ungdommens positive utvikling, som igjen kan bidrar til resiliens. Men for at et tiltak som hønsefarmen skal være vellykket med henblikk på resiliens og høy OAS, er det viktig at eleven opplever deltakelsen som meningsfull. Ved siden av det at eleven bør oppleve

tiltaket som interessant og trives med de andre elevene som deltar må eleven oppleve at tiltaket er håndterbart og forståelig. Dette fordrer at rådgiver, eventuelt andre som er ansvarlig for at eleven får plass i tiltaket, undersøker og reflekterer over om dette virkelig er rett tiltak for eleven. Tiltaket er altså bra i seg selv, men hvis eleven ikke opplever det interessant, ikke forstår meningen ved tiltaket eller ikke kan håndtere de utfordringene den møter på i tiltaket så er tiltaket ganske så meningsløst å sette i gang. En annen problematisk side ved et slikt tiltak er at det potensielt kan gå på akkord med inkluderingsperspektivet. Det er ikke utenkelig at elever i slike tiltak opplever deltakelsen som stigmatiserende. Det skal sies at informant nr. 2 ikke opplevde at hønsefarmen var et stigmatiserende tiltak og begrunnet dette med at det at elever deltok i ulike tiltak som en del av skoletiden ikke var uvanlig i den aktuelle skolen.

De tiltakene som ble satt i gang ovenfor elever som var i en eller annen form for krise virket å være basert på erfaring som skolen og rådgiver allerede hadde. Dette fordrer at rådgiver kan overføre og tilpasse kunnskap til nye situasjoner. Flere av informantene trekker frem erfaringskunnskap som en trygghetsfaktor ved arbeid med elever i en kritisk livssituasjon. At informantene mener dette er en trygghetsfaktor indikerer at de reflekterer over de erfaringer de gjør, dermed kan en si at erfaringen de gjør er meningsfull slik Dewey (1944) hevder at en erfaring er meningsfull, nemlig at en må reflektere over de erfaringen en gjør seg.

6.4 Den gode rådgiver

I det følgende skal jeg ikke diskutere rådgiverens kompetanse i en streng faglig forstand. Jeg er mer opptatt av å diskutere om og hvordan rådgiverens tenkning og holdning kan bidra til en positiv utvikling hos eleven i krise.

”Elevers verden” og *”Lærerens verden”* er to uttrykk vi kjenner fra grunnleggende pedagogisk litteratur (Imsen 2009, 2005). Traavik og Olsen (2010, s. 124) hevder at en overlapping av disse to verdenene vil ha en positiv innvirkning på lærer-elev relasjonen. Det samme kan gjelde for relasjonen mellom rådgivere og elev. Informantene i undersøkelsen er opptatt av relasjonsbygging og mener at de har en viss innsikt i ungdomskulturen. For å få innsikt i elevens kultur er de opptatt av å ha god kontakt med elevene og av å *se* dem. Innen resiliensperspektivet er man som rådgiver avhengig av å kjenne elevene for å kunne bidra til en resilient utvikling. Som rådgiver

bør man derfor kjenne elevens sterke og svake sider og interesser. Videre er det viktig for elevens mestringsfølelse at han eller hun blir bekreftet og anerkjent.

I følge Anne-Lise L. Schibbye (2002) er det å vise anerkjennelse mer enn en kommunikasjonsteknikk, det er også en væremåte og en holdning. Det er ikke noe du gjør eller kan, det er noe du er. Lassen (2004, s. 149) hevder at oppmerksomhetsferdigheter som lytting og observasjon er basale redskaper for en rådgiver og at disse ferdighetene må anvendes på en aktiv, fokusert og engasjert måte. Alle informantene i denne undersøkelsen vurderte personlig egnethet for rollen som rådgiver som viktig og de har alle ideer om hvorfor de betrakter seg selv som en god rådgiver. Her nevnte de *åpenhet*, *interesse* for eleven, *tillit* og *respekt* for elevene. Dette er viktige faktorer med henblikk på resiliens, fordi en positiv fokusering på elevens mestringspotensiale kan bidra til en resilient utvikling. Informantene sier at det er viktig å *se* eleven. Olsen og Traavik (2010) understreker at det å bli sett og anerkjent kommer alle elever til gode, men påpeker at fravær av dette er spesielt skadelig for elever i risikosituasjoner (s. 125). En elev i krise vil kunne være i en risikosituasjon.

Ved at rådgiver opptrer med respekt overfor eleven, er tillitsvekkende og interessert i eleven vil rådgiver oppleves som en trygg voksen og en trygg voksen er en beskyttelsesfaktor. I kompensasjonsmodellen, omtalt i kapittel fire (s. 40-41), går det frem hvordan rådgiver kan fungere som kompensasjon og være en signifikant voksen i elevens liv. Når eleven i krise opplever rådgiver som en trygg voksen kan dette bidra til resilient utvikling. Å ha en signifikant voksen i skolen som eleven kan henvende seg til, kan etter i følge OAS bidra til *håndterbarhet* av situasjonen, fordi eleven opplever å ha ressurser til å håndtere det som er vanskelig – gjennom rådgiveren – den trygge kompetente voksne.

For å kunne fungere godt som rådgiver ovenfor en elev i krise forholder man seg ikke utelukkende til den aktuelle eleven, men også til mennesker og systemer rundt eleven. Et eksempel er elevens foreldre. I likhet med skolen er foreldrene en del av elevens mikrosystem. Som nevnt i teorikapittelet (kap. 3) så kalles kontakten mellom ulike mikromiljø for mesosystemforbindelser og kvaliteten og mengden av denne kontakten har betydning for elevens utvikling. I følge Lassen (2004) representerer kontakten mellom rådgiver og foreldre en utfordring, derfor er det viktig å tilrettelegge for et godt møte (s.148). Som foreldre til en elev i en krisesituasjon kan en føle seg makteløs og det kan i tillegg dreie seg om en sårbar situasjon som betegnes av en nederlagsfølelse. Lassen (2004) hevder at man som rådgiver må innta foreldrenes

opplevelsesverden, vise empati og forståelse. Informant 2 viser empati når hun sier dette om foreldresamarbeid: ”Det er viktig at vi ikke bare fremstår som en representant for systemet, men at vi fremstår som mennesker som vil de vel”

Informantene er opptatt et godt foreldresamarbeid. Det er viktig for det er det ikke bare eleven som trenger anerkjennelse, også foreldrene må tas på alvor og få anerkjennelse når de er bekymret for barnet sitt. Å bli tatt på alvor av skolen og rådgiver vil videre kunne aktivisere foreldrenes styrker og kreativitet (Lassen 2004). At også foreldrene kan fremstå som ressurser vil være positivt i henhold til en resilient utvikling hos eleven i krise.

I tillegg til å forholde seg til foreldre er det nødvendig for rådgiver å forholde seg til instanser som PPT, BUP og barnevern. Denne undersøkelsen viste at rådgiverne i stod grad ønsker slikt samarbeid, men at dette samarbeidet noen ganger oppleves som problematisk for noen av informantene. Vi kan se samarbeidet mellom skole, rådgiver, hjem og utenforliggende instanser i et økologisk perspektiv.

6.5 Samarbeid i økologisk perspektiv

Et viktig funn i denne undersøkelsen viste seg som nevnt å være det problematiske samarbeidet mellom skolen og utenforliggende faginstanser, og da spesielt barnevern og BUP. Dette kan sies å sammenfalle med et av hovedfunnene i Anderssons et.al (2010) undersøkelse som undersøkte effektene av ulike opplæringsprogram som omhandler psykisk helse. Der kom det nemlig frem at lærere opplever at det er et udekket behov for bedre samarbeid mellom skole og det lokale hjelpe- og støtteapparatet. Jeg vil anta et problematisk samarbeid ofte handler om at ting tar lang tid, at skolene ikke opplever å få konkret hjelp og kanskje at enkelte utsagn fra eksterne faginstanser vanskelig lar seg omsette til en praktisk og hektisk skolehverdag. Informantene opplever som tidligere nevnt at samarbeidet innad på skolen er godt – det kan handle om at de forstår hverandre bedre fordi de deler samme arbeidshverdag. Etter min forståelse handler det derfor ikke om noe uvilje for samarbeid.

For å kunne yte god og riktig hjelp til en elever som har det svært vanskelig eller har komplekse problemer kan tverrfaglig samarbeid anses som svært viktig. Samarbeid kan sees i et økologisk perspektiv ved at det tas utgangspunkt i de ulike aktørene i de ulike systemene og hvordan disse samhandler med hverandre. I følge Johannessen et.al

(2010, s. 96) vil et økologisk perspektiv bidra til at en kan identifisere sentrale systemfaktorer som kan hemme eller fremme rådgivning.

For en ungdomsskoleelev i krise vil mikromiljøene typisk bestå av familie, venner og skole. Eksosystemet representerer miljøer utenfor elevens rekkevidde, men som likevel påvirker ungdommens mikrosystem. For en ungdom i krise vil BUP og barnevern være eksempler på eksosystemer. Nå er ikke BUP og barnevern helt utenfor elevens rekkevidde, men de representerer heller ikke miljøer som eleven møter i dagliglivet. Et eksempel på makrosystemet vil kunne være opplæringsloven, gjeldene læreplaner og skolens/kommunens beredskapsplan. Det er altså snakk om lover og forordninger som påvirker og gir føringer for hvordan eksosystemet og mikrosystemene fungerer.

Johannessen et. al (2010) hevder at ethvert pedagogisk opplegg ideelt sett bør bestå av tre faser: *kartleggingsfasen*, *tiltaksfasen* og *evalueringsfasen* (s. 97). Et krisepedagogisk opplegg kan antas å bestå av de samme fasene. I denne sammenheng kan det være hensiktsmessig å starte med en økologisk kartlegging.

Ut i fra en økologisk forståelse bør rådgiveren være opptatt av de ulike aktørenes opplevelse av problemet (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 2010). "Problemet" i denne sammenheng kan sies å være selve krisen. En kan derfor minne om Brammers (1985) definisjon på krise, nemlig at en krise peker ikke på selve hendelsen eller situasjonen, men på hvordan individet opplever situasjonen. Flere av informantene i denne undersøkelsen er opptatt av nettopp dette, elevens følelser står i sentrum og det bemerkes at noen elever kan være så sårbare at de lar seg påvirke av det andre elever ikke påvirkes av. På en annen side kan en tenke seg at en elev kan ha store problemer uten helt å oppfatte det selv. Det samme gjelder foreldrene. En av informantene understreker at foreldresamarbeid kan være utfordrende når det for eksempel er snakk om rusmisbruk. Som rådgiver kan en komme i en situasjon der de andre aktørene i mikrosystemet ikke har samme opplevelse av problemet som en selv har. Da kan det være hensiktsmessig å hente inn hjelp fra andre instanser. Informanten som uttalte seg om utfordrende foreldresamarbeid i forbindelse med rusmisbruk fortalte også at hun opplever foreldrene som mer lydhøre om det er politi eller barnevern de må forholde seg til. Johannessen et.al (2010) hevder at et tverrfaglig samarbeid krever systemforståelse; man må kjenne til muligheter og begrensninger innenfor elevens ulike eksosystem. Slik systemforståelse kan erverves gjennom samarbeid. Den samme informanten uttalte at den viktigste kunnskapen var den lokale kunnskapen, altså

kunnskap om hvor en kan få hjelp. Det kan tenkes at hun her har et økologisk perspektiv på hvordan hun best kan hjelpe eleven. En annen informant sa dette om samarbeid: ”Jeg tenker at vi egentlig samarbeider med alle vi kan ha nytte av” (Informant 2). Her viser hun ikke bare en positiv holdning til tverrfaglig samarbeid, men også en økologisk orientert holdning fordi hun ser etter hvilken nytte hun kan ha ved å samarbeide med de ulike instanser – for dernest å kunne hjelpe eleven.

Selv om rådgiverne vet hvor de kan søke hjelp kan aktørene på eksosystemnivå, i likhet med aktørene i mikrosystemet ha en annen oppfatning av problemet, eller krisen. To av informantene fortalte hvordan de opplevde at BUP ikke fulgte opp eleven på en tilfredsstillende måte. Dette peker ikke nødvendigvis på et dårlig samarbeid mellom aktørene, men sier også noe om at det kan oppstå uoverensstemmelse mellom aktørenes oppfatning av problemet. Hvilke oppfatninger aktørene rundt eleven har av problemet, eller krisen må kartlegges og ideelt sett enes om, hvis ikke vil det være vanskelig å komme fra kartleggingsfasen til tiltaksfasen. I følge Johannessen et.al (2010) vil en enighet om hva som er problemet, og hva krisen innebærer for eleven, være førende for hva som skjer i tiltaksfasen.

Tiltaksfasen i et økologisk perspektiv vil peke på hvilke faktorer eleven har i de ulike miljøene (Johannessen et.al 2010). Faktorene kan være både av fremmende- og beskyttende art, men også av hemmende art. Et negativt jevnaldersmiljø vil for eksempel utgjøre en hemmende faktor i et av elevens mikromiljø, mens et trygt hjemmemiljø vil utgjøre en beskyttende og potensielt fremmende faktor for eleven. Dette kan anses som viktige faktorer for rådgiveren å ha kjennskap til. Det viser igjen viktigheten av gode relasjoner med både eleven, øvrige elever på skolen og elevens hjem.

I et økologisk perspektiv vil det være viktig at rådgiver har kunnskap om rammebetingelser, i denne sammenheng, elevens makrosystem (Johannessen et.al 2010). En av informantene jobber tett sammen med skolens spesialpedagog og bruker denne til å få kunnskap om hvilke muligheter som finnes innenfor PPT. Videre er det ofte PPT som er til hjelp når skolen ønsker informasjon om hvordan systemet fungerer innenfor BUP. Det er snakk om lover og retningslinjer som PPT og BUP må forholde seg til, og som igjen påvirker skolens og rådgivers arbeid med eleven. En annen informant trekker frem bruk av tverrfaglige team som kanal for kunnskap om de ulike instansene. En tredje informant forteller at de har en fast kontaktperson i barnevernet. På denne måten ser man at samarbeid med eksterne faginstanser ikke kun er av negativ karakter.

Videre er informantene opptatt av å ha kunnskap om ungdomskultur. Også dette kan være relevant kunnskap i et økologisk perspektiv fordi det innenfor ungdomskulturen kan være ideologier og krefter som påvirker ungdommen – positivt og negativt. En av informantene fortalte at hun opplevde at det var vanskeligere å være ung nå enn tidligere. Å ha kunnskap og viten om hvilket press ungdom opplever fra ulike hold, kan være viktig kunnskap i møte med elever i krise.

Beredskapsplaner kan antas å tilhøre makromiljøet, fordi disse gir føringer for skolens arbeid med elever i krise. Alle informantene i denne undersøkelsen har en beredskapsplan å forholde seg til. Det viser seg likevel at informantene har ulik kunnskap om innholdet i disse planene, men de fleste syntes at når den først var der opplevdes det som nyttig og betryggende. Det som er positivt med en lokalt utarbeidet beredskapsplan er at skolen har anledning til å forandre innholdet i den, i motsetning til hva de kan gjøre med for eksempel lovverket. Endringer i en beredskapsplan kan antas å være en del av tiltaksevalueringen.

I etterkant av en kritisk hendelse bør skolen og rådgiveren evaluere sin håndtering av eleven i krise (Johannessen et. al 2010). Kunnskap om hva som fungerer og ikke fungerer ble av informantene i denne undersøkelsen i stor grad knyttet til erfaringskunnskap. Under en evaluering kan det antas at rådgiver får anledning til å reflektere over det som har blitt gjort. Å kunne reflektere over sine erfaringer blir av Lillejord og Tolo (2009) knyttet opp mot kompetanse. En av informantene fortalte at hun gjorde seg en viktig erfaring etter en konkret barnevernssak der hun mente at skolen ikke hadde varslet tidlig nok. Dewey (1944) hevder at en erfaring alltid innebærer en forandring. Det kan antas at denne informanten kjenner seg tryggere på hva hun skal gjøre om hun kommer opp i en lignende situasjon i fremtiden. Dermed har hun skaffet seg kompetanse gjennom erfaring.

Arbeid med elever i krise må, slik Raundalen og Schultz (2006) hevder, ha et mål om å få satt viktige ting på plass og at eleven skal kunne gjenfinne seg selv i sin normale skolehverdag. Derfor vil en grundig evaluering av prosessen være nødvendig. Johannessen et. al (2010) hevder at i innen et økologisk tankesett vil være viktig at evalueringen ikke blir for snever. Man må av denne grunn betrakte alle arenaene: hjem, skole, vennegjeng og fritidsaktiviteter som viktige for elevens vekst og utvikling.

6.6 Oppsummering av diskusjonskapittelet

Informantene mente at de var relativt avhengig av andre i skolesystemet for å oppdage at en elev var i en kritisk livssituasjon eller hadde det vanskelig på skolen. De fikk ofte informasjon om dette gjennom foreldre, lærere, medelever eller andre faginstanser. Det er interessant å bemerke hvordan informantene definerte begrepet ”elev i krise”. De ga riktignok ingen konkret definisjon til begrepet, men viste likevel at de hadde kunnskap om dette, ikke minst fordi de nevnte forhold som en kunne knytte til den teoretiske definisjonen, som for eksempel vanskelige hjemmeforhold eller minoritetselevers traumer fra hjemlandet. Imidlertid reserverte de ikke begrepet for spesielle og konkrete problematikker, noe som viser at de definerte begrepet relativt bredt og at de handlet ut i fra det behovet de mente eleven hadde.

Videre kjente informantene på en viss usikkerhet i forhold til hva de kunne gjøre for, eller tilby eleven som var i en vanskelig og kritisk situasjon. De opplevde at de hadde behov for å trekke inn andre fagpersoner for å kunne yte eleven god nok hjelp. Funnene viser at informantene hadde lav terskel for å koble inn andre faginstanser. I tillegg til at de mener de har behov for hjelp i arbeidet, så viser de også at det er en del av jobben deres å kunne identifisere og trekke inn relevant faglig hjelp. En del av kompetansen deres handler om å vite hvor slik hjelp finnes, og når det er riktig å trekke den inn i arbeidet. Raundalen og Shultz (2006) hevder imidlertid at rådgiveren *er* en kyndig fagperson når det kommer til arbeid med elever i krise. Derfor er det viktig at rådgiverne har tro på egen kompetanse.

Tiltak fra skolens side viser at informantene i stor grad tar utgangspunkt i empowerment-tenkningen og tiltakene som ble nevnt bar videre preg av en mer spesialpedagogisk tenkning, noe som kan være problematisk med tanke på inkluderingsperspektivet. Likevel hadde informantene fokus på elevens på ressurser og mestringspotensial. Et slikt fokus kan knyttes opp til både OAS og resiliens-tenkningen og dermed kan slike tiltak bidra til en positiv utvikling for eleven.

Alle informantene vurderte personlig egnethet for rådgiverrollen som svært viktig, videre hadde de tanker om hvorfor de var gode rådgivere. De var hovedsakelig opptatt av *åpenhet*, *interesse* for eleven, *tillitsskaping* og *respekt* for eleven. Dette er viktige faktorer med henblikk på resiliensprosesser og dermed viktige faktorer i møte med en elev i krise. Videre viste informantene at de var opptatt av relasjonsbygging, som henger sammen med tillitsskaping. Gode relasjoner vil være viktig i arbeid med elever som av ulike grunner sliter med skolehverdagen sin fordi relasjonens styrke kan

være avgjørende både når det gjelder å avdekke elevens vanskeligheter og å hjelpe eleven.

Noen av informantene opplevde samarbeidet med eksterne faginstanser tidvis som relativt problematisk. Med *problematiske* så er mener jeg ikke at det er uvilje mellom partene mot å samarbeide, men at partene ofte har ulike forventninger og oppfatninger – faktorer som kan skape problemer for samarbeidet. I diskusjonen ble det argumentert for at rådgiver har potensial til å være en kompetent fagperson og at arbeid med elever i krise ikke bør reserveres for særlige faggrupper. Likevel vil det i noen tilfeller være nødvendig å samarbeide med eksterne faginstanser. Elevens hjem vil det i de aller fleste tilfeller være nødvendig å samarbeide tett med.

Jeg har valgt å betrakte et slikt samarbeid med utgangspunkt i Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell, fordi dette perspektivet bidrar til å identifisere sentrale systemfaktorer som kan hemme eller fremme rådgivning og dermed være en hjelp til elever som er i krise.

Skolen/rådgiveren og hjemmet representerer elevens mikrosystem. Utenforliggende faginstanser som BUP og barnevern vil tilhøre elevens eksosystem, mens vi på makronivå finner beredskapsplan, opplæringsloven og ideologier i ungdomskulturen. Det blir i diskusjonen pekt på at de ulike aktørene i systemene kan ha ulik oppfatning av problemet – krisen. Dette er noe også funnene bekrefter da noen av informantene forteller om utfordrende samarbeid med faginstansene og noen ganger også med hjemmet. Ideelt sett bør aktørene enes om hva som er problemet.

Et godt samarbeid krever systemforståelse, som igjen erverves gjennom samarbeid. At systemforståelse er viktig blir bekreftet av informantene, men det blir også det utfordrende samarbeidet. Informantene er bevisst på at systemforståelse er viktig og bruker de kanalene de kjenner for å få riktig informasjon.

Videre er tiltaksevaluering viktig i et økologisk perspektiv. Ikke bare for å kartlegge hva som fungerer og ikke fungerer, men også for å få anledning til å reflektere og dermed erverve seg viktig erfaringskunnskap.

I neste og siste kapittel vil oppgaven oppsummeres i sin helhet og konklusjonen presenteres.

Kapittel 7: Avslutning og konklusjon

Innenfor skolens mangfold vil det alltid finnes noen elever som av ulike grunner ikke har det bra, det kan være elever i krise. Denne oppgaven har hatt fokus på hvordan skolerådgivere i ungdomskolen møter disse elevene.

Skolerådgiveren har etter opplæringsloven ansvar for å gi elevene nødvendig rådgivning om personlige, sosiale, og emosjonelle spørsmål. Forskning viser at både i grunnskolen og i videregående skole etterlyses det mer kompetanse når det gjelder psykisk helse og psykososiale problemer hos elevene. Kompetanse om ”elever i krise” vil på mange måter også handle om å ha kompetanse om psykisk helse og psykososiale problemer. En krise defineres jo som en overveldende og forstyrrende hendelse der ungdommen ikke klarer å bruke sine tillærte mestringsstrategier. Det ble også pekt på at en krise gjerne betegner ungdommens følelser (frykt, angst, sinne) og ikke hendelsen i seg selv. Pedagogiske konsekvenser av kriser er derimot lite utforsket, men vi kan med all rimelighet anta at en krise vil påvirke elevens skoleprestasjoner i negativ retning. Dette fordi en krise vil påvirke elevens oppmerksomhet, konsentrasjon og hukommelse – sentrale hjernefunksjoner for å lære.

For å undersøke rådgiverens opplevelse av egen kompetanse i møte med elever som på ulike måter befinner seg i en krisesituasjon, ble det benyttet kvalitativ forskningsmetode med semistrukturerte intervju. Undersøkelsen ble plassert innenfor det konstruktivistiske forskningsparadigme. Kunnskap blir dermed betraktet som menneskeskapt og sosialt konstruert. Kunnskap kan ikke overføres eller forløses, men kunnskap kan til stadighet endres og fornyes. I intervjuene ble det lagt vekt på hvordan rådgiveren kunne avdekke ulike kriser, og hvordan rådgiver kunne hjelpe og veilede de elever som er berørt. De ble også lagt vekt på i intervjuene hvorvidt rådgiver opplevde å ha tilstrekkelig og riktig kompetanse for å hjelpe disse elevene.

De funnene som viste seg å være de mest interessante i lys av problemstillingen viste seg å være informantenes definisjon av krise, informantenes opplevde behov for hjelp fra eksterne faginstanser, informantenes syn på eleven i krise, informantenes opplevde personlige egnethet og at noen av informantene kunne oppleve det som problematisk å samarbeide med andre faginstanser. Ut i fra disse funnene ble det utarbeidet fem forskningsspørsmål som ble brukt til å organisere diskusjonskapittelet. I diskusjonskapittelet ble funnene drøftet ved hjelp av ulike teoretiske begrep og

perspektiv som; OAS, resiliens, empowerment, økologisk utviklingsmodell og kompetanse. Gjennom diskusjonene ble de fem ulike forskningsspørsmålene forsøkt besvart.

7.1 Konklusjon og veien videre

Problemstillingen i denne undersøkelsen var: *På hvilke måte opplever skolerådgivere på ungdomstrinnet sin egen kompetanse i møte med elever i krise?* Tolo (2011) hevder at kompetanse kan betegnes med et uutviklet potensiale. Rådgiverne, som er informantene i denne undersøkelsen, har gjerne et slikt uutviklet potensiale fordi de på ene siden har en opplevelse av personlig egnethet for rollen som rådgiver. Noe som er viktig, fordi det antyder at de opplever en trygghet i rollen som rådgiver. På den andre siden viser det seg at en del av rådgiverne i noen situasjoner opplever at de kommer til kort, og at de ikke har tilstrekkelig kompetanse.

Rådgiverne viste nemlig gjennom sin definisjon av ”elever i krise” at de *har* kompetanse om kriser. Videre viste de til ulike tiltak som ble satt i gang ovenfor elever og gjennom diskusjon ble disse tiltakene vurdert som mulig hensiktsmessig ovenfor elever i krise fordi de ivaretok de fremmede faktorene med henblikk på resiliens og OAS. Dermed kan en anta at rådgiverne på et vis har kompetanse om tiltak med terapeutisk effekt. Det er nettopp dette som er ønskelig innenfor et krisepedagogisk perspektiv. Til slutt er det verd å nevne at *ingen* av rådgiverne i denne undersøkelsen på fraskrev seg ansvar for elever som av ulike grunner har det svært vanskelig - elever i krise. Dette kan tyde at skolen faktisk har et reelt ansvar for alle de elevene som befinner seg i eller nær en krisesituasjon.

Det første avsnittet i introduksjonskapittelet ble avsluttet med at personalet i skolen ikke bør behøve å grue seg i møte med elever i krise. Det kan være problematisk at krisepedagogikk ikke er forskningsbasert eller implementert som en del av skolens pedagogikk. Med tanke på hva forskning sier oss om hvor mange barn og unge som vokser opp under svært uheldige hjemmeforhold og andre faktorer som kan føre til kriser så sier dette oss noe om at skolen bør ha kunnskap og kompetanse og dermed trygghet i møte med disse elevene. Krisepedagogikk; pedagogiske implikasjoner av kriser og virkningen av terapeutiske metoder burde derfor bli mer utførlig forsket på enn tilfellet er i dag. Buland og Mathiesen (2008) hevder at forskning på rådgivning i stor

grad ikke når ut til aktørene på feltet (s.33). Det må ikke skje med forskning på krisepedagogikk.

Litteraturliste

- Allen, M., Burt, K., Bryan, E., Carter, D., Orsi, R., Durkan, L. (2002). School counselors' preparation for and participation in crisis intervention. I: *Professional school counseling*. Vol. 6 (2) s. 96-102.
- Andersson, H.W., Kapersen, S.L., Bungum, B., Bjørngaard, J.H. & Buland, T. (2010). *Psykisk helse i skolen. Effektevaluering av opplæringsprogrammene Hva er det med Monica?, STEP – ungdom møter ungdom og Venn1.no*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Askheim, O.P. (2003). *Fra normalisering til empowerment*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bedwell, J., Bell, K.E., Holden, J.M. (2010). How school counselors can assist student near-death experiencers. I: *Professional school counseling*. Vol. 14 (2) s. 165-173.
- Befring, E. (2004). Spesialpedagogikk: perspektiver og tilnærminger. I: Befring, E. & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, s. 45-68.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Befring, E. (2012). *Skolen for barnas beste*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Befring, E., Frønes, I. & Sørli, M. (2010). *Sårbare unge*. Oslo: Gyldendal
- Borge, A.H (2003). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Brack, G., Brown, S.D., Mullis, F.Y. (2008). Traumatic symptoms in sexually abused children: Implications for school counselors. I: *Professional school counseling*. Vol. 11 (6) s. 368-378.
- Brammer, L.M. (1985). *The helping relationship: process and skill*. Upper Sadle River, NJ: Prentice Hall.
- Bridgeland, J. & Bruce, M. (2011). *2011 National survey of school counselors. Counseling at a crossroads* (rapport). Hentet fra: http://www.civicenterprises.net/MediaLibrary/Docs/counseling_at_a_crossroads.pdf
- Broberg, A.G, Dyregrov, A. & Lilled, L. (2005). The Göteborg discotheque fire: posttraumatic stress, and school adjustment as reported by the primary victims

- 18 months later. I: *Journal of child psychology and psychiatry*. Vol.46 (12), s. 1279-1286.
- Brock, S.E. (1998). Helping classrooms cope with traumatic events. I: *Professional school counseling*. Vol. 2 (2) s. 110-116.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. I: *American Psychologist*, 32, s. 513-531
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. I: *Developmental psychology*, 22, s. 723-742
- Buland, T. & Mathiesen, I.H. (2008). *Gode råd? En kunnskapsoversikt over feltet yrkes- og utdanningsrådgivning, sosialpedagogisk rådgivning og oppfølgingstjeneste i norsk skole* (rapport). Trondheim: SINTEF teknologi og samfunn.
- Buland, T., Mathiesen I.H., Aaslid, B.E., Haugsbakken, H., Bungum, B., Mordal, S. (2011). *På vei mot framtida – men i ulik fart? En sluttrapport fra evalueringen av skolens rådgivning* (rapport). Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Bull, T. & Mittelmark, M.B. (2012). Forord til den norske utgaven. I: Antonovsky, A. *Helsens mysterium*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Byrne, B. (2004). Qualitative interviewing. I: Seale, C. (RED.) *Researching society and culture*. London: Sage. S. 179-192
- Caplan, G. (1961). *An approach to community mental health*. New York: Grune and Stratton.
- Carhuff, R.R. & Berenson, B.G. (1977). *Beyond counseling and therapy*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (1944). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Dyb, G., Graff-Iversen, S., Schou, L. (2007). *Voldsutsatt ungdom i Norge – resultater fra helseundersøkelser i seks fylker* (rapport 2007:8). Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.

- Dyb, G., Jensen T.K., Hafstad, G.S., Lindgaard, C.V. & Nygaard, E. (2008). *Tsunamien: Berørte barn og deres familier* (rapport 4/2008). Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- Dyregrov, A. (2004). Educational consequences of loss and trauma. I: *Educational and Child Psychology*. Vol. 21 (3) s. 77-84
- Dyregrov, A. (2010a). *Barn og traumer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dyregrov, A. (2010b). *Beredskapsplan for skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Flom, B.L., Hansen, S.S. (2006). Just don't shut the door at me: Aspirations of adolescents in crisis. I: *Professional school counseling*. Vol 10 (1) s. 88-91.
- Forskrift til opplæringsloven (2006). FOR 2006-06-23 NR. 724: Forskrift til opplæringsloven. Hentet fra: <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20060623-0724.html>
- Hatch, J.A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hirsch, A.A., Nøregaard, E. (2008). *Rapportering fra krisesentrene 2007* (rapport). Oslo-Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå.
- Holmgren, A. (2010) Alle kan tale om traumer. I: Holmgren, A. (red.) *Fra terapi til pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 169-196.
- Håstein, H. & Werner, S. (2004). Spesialpedagogikk i en inkluderende skole. I: Befring, E. & Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, s. 406-436
- Illeris, K. (2009). *Læring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009). *Lærers verden: Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Johnson, K. (2000). *School crisis management: A hands-on guide to training crisis response teams*. Alameda, CA: Hunter House
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi: Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Tano
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Læreren – rollen og utdanningen*. St.meld 11 (2008-2009). Hentet fra:

<http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDFS.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2010). *Motivasjon-Mestring-Muligheter*. Meld.St.nr. 22 (2010-2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2009). *Rett til læring*. (NOU 2009:18). Hentet fra:
<http://www.regjeringen.no/pages/2213608/PDFS/NOU200920090018000DDDPDFS.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2012). *På rett vei*. Meld.St.nr. 20 (2012-2013). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lassen, L.M. (2004). Empowerment som prinsipp og metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid. I: Befring, E. & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, s. 142-155.

Lillejord, S. & Tolo, A. (2009). For en offensiv kunnskap –og kompetansepolitikk. Hentet fra:
[http://www.unio.no/kunder/unio/mm2011.nsf/lupgraphics/kunnskaps_kompetansepolitik.pdf/\\$file/kunnskaps_kompetansepolitik.pdf](http://www.unio.no/kunder/unio/mm2011.nsf/lupgraphics/kunnskaps_kompetansepolitik.pdf/$file/kunnskaps_kompetansepolitik.pdf)

Luthar, S.S. (2006). Resiliens in Development: A synthesis of Research across Five Decades. I: Cicchetti, D. & Cohen, D.J. (red.) *Developmental Psychopathology*. s. 739-795. New Jersey: John Wiley & Sons INC.

Madsen, B. (2005). *Socialpædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag

Mathiesen, K.S., Karevold, E. & Knudsen A.K. (2009). *Psykiske lidelser blant barn og unge i Norge*. Oslo: Folkehelseinstituttet

Merriam, S.B. (2009). *Qualitative Research. A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass

Mossige, S., Stefansen, K. (2007). *Vold og overgrep mot barn i Norge* (rapport 20/07). Oslo: NOVA.

NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.

Næss, E.T., & Nygård, I. (2011). Krisepedagogikk etter 22/7. I: *Tidsskrift for norsk psykologforening*. Vol. 48 (11), s. 1096-1098.

- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Olsen, M.I & Traavik, K.M. (2007). *Resiliensens vilkår* (masteroppgave). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Olsen, M.I. & Traavik, K.M. (2010) *Resiliens i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. LOV-1998-07-17-61*. Hentet fra: http://lovdata.no/cgi-wift/wiftdles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19980717-061.html&emne=OPPL%2FC6RINGSLOV*&
- Poland, S. & McCormick, J.S. (1999). *Coping with crisis: lessons learned*. Longmont, CO: Sohris West.
- Postholm, M. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rognmo, K., Torvik F.A. (2011). *Barn av foreldre med psykiske lidelser eller alkoholmisbruk. Omfang og konsekvenser* (rapport 2011:4). Oslo: Nasjonalt Folkehelseinstitutt.
- Raundalen, M. & Schultz, J. (2003). *Når jeg blir stor, hvis jeg blir stor – om betydningen av at lærere veileder elever om krisepregete nyheter*. Oslo: Læringscenteret
- Raundalen, M. & Schultz, J. (2006). *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raundalen, M., Schultz, J.H. (2011). *Barn av virkeligheten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Russell, K. (1998). Returning to employment after bereavement. I: *Bereavement Care*. Vol. 17 (1), s. 11-13.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. I: *Annals of the New York Academy of Sciences*. Vol. 1094 (1), s. 1-12.
- Sarri, S. (2005). *A bolt from the blue: coping with disaster and acute trauma*. London: Jessica Kingsley.
- Schibbye, A.L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data*. London: SAGE Publications Ltd.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget

- Tangen, R. (2004). Retten til utdanning, tilpasset opplæring og spesialundervisning. I: Befring, E. & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, s. 121-141.
- Tolo, A. (2011). *Hvordan blir lærerkompetanse konstruert?* (doktoravhandling). Bergen: Universitetet i Bergen
- Utdannings -og forskningsdepartementet (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnskoleopplæring for alle*. NOU 2003:16. Oslo: Utdannings -og forskningsdepartementet.
- Utdannings – og forskningsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. St.meld nr 30 (2003-2004). Oslo: Utdannings -og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet (2009). Anbefalt formell kompetanse og veiledende kompetansekriterier for rådgivere. Hentet fra:
http://www.udir.no/Upload/Brev/5/Anbefalt_formell_kompetanse_og_veiledende_kompetansekriterier_brev.pdf
- Vettenranta, S. (2005). En fenomenologisk reise inn i de unges livsverden. I: Postholm, M. *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget s. 159-175.

Intervjuguide

Problemstilling:

"På hvilken måte opplever skolerådgivere på ungdomstrinnet at de har kompetanse til å håndtere elever i krise?"

Innledende spørsmål:

- Hvor lenge har du arbeidet som rådgiver på ungdomstrinnet?
- Hvor mange prosent av stillingen din utgjør rådgiverressursen?
 - For lite/for mye ?
- Hvilken utdanning har du?
- Har du etter din mening en utdanning som gjør deg særlig kompetent som rådgiver?
- Har du deltatt i opplæring, kurs som er relevant for ditt arbeid som rådgiver?

Forskningstema 1: Å avdekke kriser

- Kan du fortelle meg hva du vil definere som en krise hos elever på ungdomstrinnet?

- Kan du gi eksempler på det du vil kalle en krise?
- Hvordan avdekkes en krise? Både individuelle og eventuelle kollektive kriser...
- Hva skal til for at du tenker ”denne eleven er i en kritisk livssituasjon”?
- Hvordan får du kjennskap til at en eller flere elever er i en kritisk livssituasjon?
- Kommer det elever uoppfordret til deg for å ta opp vanskelige ting? Eller kaller du inn ved mistanke om at eleven har det vanskelig?
- Hvordan samarbeider du med lærerne i henhold til dette?
- Hender det at saker blir liggende hos læreren og ikke meldes videre til deg som rådgiver? Har du et eksempel?
- Hvilke utfordringer møter du som rådgiver i det å skulle avdekke en krise?

Forskningstema 2: hjelpe/veilede

- Kan du fortelle hva som skjer når skoler har fått vite eller har mistanke om at en elev har det vanskelig?
- Fortelle meg hva du opplever er din rolle og hva du eventuelt foretar deg når slike situasjoner oppstår.
 - samtaler? Hvordan hjelper du eleven til å sette ord på følelser som oppstår?

- Hvordan betrakter du en elev i krise? (sterk, svak, hjelpeløs, etc.)
- Hva gjør du når en elevs krise har implikasjoner for andre elever?
- Hva når elevene opplever noe som kan betraktes som en slags kollektiv krise?
- På hvilken måte forbereder skolen seg på krise-situasjoner? Både når det gjelder en eller flere/alle elever?
- Har skolen en handlings/beredskapsplan?
 - om ja: Er den til hjelp/støtte? Er den lokalt utarbeidet?
 - om nei: kunne du tenkt deg en?
- Hvordan bidrar du som rådgiver i forberedelser på krise-situasjoner?
- Hvor mye tid bruker du eventuelt på å sette deg inn i aktuelle policydokumenter som omhandler barn og unge i krise eller lignende?
 - Om du mener at dette er en del av jobben som rådgiver; på hvilken måte er slik kunnskap en styrke i jobben din?
 - Om du mener at dette ikke er en del av jobben som rådgiver, hva er grunnen til det?
- Når kriser av ulike slag oppstår hos en eller flere elever, hender det da at du må koble inn andre instanser?
- Hvor ligger din terskel for å koble inn andre instanser?
- Hvem anser du for dine beste faglige samarbeidspartnere i arbeidet?

Forskningstema 3: oppleve kompetanse

- Hvordan holder du deg oppdatert for å møte de utfordringer som elever på ungdomstrinnet møter i hjem, på fritid og i samfunnet for øvrig?
- Føler du at denne teorien gjenspeiler praksis?
- Hvordan oppleves det å jobbe med en elev i krise?
- Hva mener du selv gjør deg til en god sosialpedagogisk rådgiver?
- Når din formelle kompetanse tar slutt, overtar da din personlige egnethet?
- Opplever du at du er bekymret for elevene? At du ikke gjør ”riktig”?
- Har du selvtillit i rollen som rådgiver? Hvordan bygges denne opp? Tenker du den er viktig?
- Hva anser du som viktig kunnskap i møte med denne elevgruppen?
 - basert på erfaring, opplevelser etc.
- Ønsker du mer kunnskap når det gjelder dette temaet (i så fall hva) (/hvorfor ikke?)

Masterstudent søker informanter til prosjekt om elever i krise.

Jeg er masterstudent i pedagogikk på Universitetet i Bergen og skal høsten 2012 i gang med mitt avsluttende prosjekt. Jeg tar sikte på at prosjektet avsluttes våren 2013.

Prosjektet handler om skolerådgiverens arbeid med elever i krise. Fokuset skal være på hvordan skolerådgivere jobber med elever som av ulike årsaker og på ulike måter har det vanskelig, samt hvordan rådgiverne selv opplever sin kompetanse i møte med denne elevgruppen. Problemstillingen jeg jobber ut i fra er « på hvilken måte opplever rådgivere på ungdomstrinnet at de har kompetanse til å avdekke, hjelpe og veilede elever som på ulike måter befinner seg i krise?»

I denne anledning trenger jeg informanter som ønsker å være med på et kvalitativt intervju. Informanten må ha rådgiverfunksjon på ungdomstrinnet og jobbe innenfor det sosialpedagogiske rådgivningsfeltet.

Intervjuet vil ta ca. 1 time, vi blir sammen enige om tid og sted. Under intervjuet vil jeg bruke båndopptaker, samt penn og papir.

Deltakelsen i prosjektet er frivillig og du kan trekke deg når som helst underveis i prosjektet uten at jeg vil stille spørsmål ved det. Om du velger å trekke deg, vil alle innsamlede data om deg bli slettet omgående.

All data vil bli behandlet konfidensielt. Ingen enkeltpersoner og arbeidsplasser vil kunne gjenkjennes i den endelige oppgaven. Når prosjektet er ferdig vil alle data bli slettet.

Dersom du ønsker å delta i prosjektet er det fint om du skriver under den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg (scann den gjerne og send via e-post om det er enklest).

Om du lurer på noe så kan du sende en e-post til maren.floen@student.uib.no, evt. ringe meg på telefonnummer 473 14 979. Du kan også kontakte min veileder førsteamanuensis Kariane Westreim ved institutt for pedagogikk på telefonnummer 55 58 87 97 eller e-post: kariane.westheim@iuh.uib.no
Studien er godkjent av personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig database (NSD).

Med vennlig hilsen
Maren Floen Aarhuus
Olsvikstallen 21
5184 Olsvik

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta som informant i Maren F. Aarhuus masterprosjekt.

Dato.....

Signatur.....

Telefonnummer.....

Arbeidssted.....

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Kariane Westrheim
Institutt for pedagogikk
Universitetet i Bergen
Christies gate 13
5020 BERGEN

Vår dato: 31.07.2012

Vår ref: 31079 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.07.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31079	Rådgiverens arbeid med elever i krise
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Kariane Westrheim
Student	Maren Floen Aarhuus

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

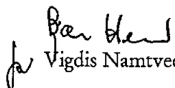
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Maren Floen Aarhuus, Olsvikstallen 21, 5184 OLSVIK

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 31079

Vi finner informasjonsskrivet til utvalget tilfredsstillende utformet.

Personvernombudet forutsetter at det ikke innhentes personidentifiserende opplysninger om elever og at taushetsplikten ikke er til hinder.

Datamaterialet anonymiseres innen prosjektslutt 15.05.13 ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Lydfiler og navneliste slettes. Indirekte personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.

På hvilken måte forbereder skolen seg på krisesituasjoner? Og hvordan opplever rådgiver sin rolle?

Informant 1
<ul style="list-style-type: none">• <i>"Vi har ikke hatt noen sånne situasjoner der vi liksom må stå klar"</i>• Den som kjenner eleven best tar en prat med eleven. Skolen kobler inn andre instanser om nødvendig.• <i>"Da tenker jeg at her er ikke jeg eksperten altså. Jeg er ikke psykolog, jeg er ikke fagmenneske eller slike ting. Jeg er mer den som snakker med eleven og formidler hjelp fra andre instanser"</i>• <i>"Jeg skal ikke drive noe behandling"</i>• Skolen har en lokalt utarbeidet kriseplan, og informanten anser denne som nyttig, <i>"men du har jo ingen mal på en måte"</i>.• Innholdet i beredskapsplanen tas opp i begynnelsen av hvert skoleår. Informanten skulle gjerne sett at den ble tatt frem oftere. <i>"Det er jo det vi ønsker. Det har vi snakket en del om, at det må vi gjøre"</i>
Informant 2
<ul style="list-style-type: none">• Skolen snakker med eleven det gjelder og dens foresatte.• <i>"Det er jo veldig viktig at eleven, på dette trinnet, tas med i prosessen hele veien. Her skal ingen voksne sitte å snakke over hodet på dem altså"</i>• Som rådgiver etablerer informanten et samarbeid med lærerne som jobber med eleven. Alvorlige ting tas opp i ledergruppen på skolen.• Informanten har også en slags rådgiverrolle ovenfor lærerne og til dels for administrasjonen.• Skolen bruker både kommunens generelle beredskapsplan og sin egen lokale utarbeidete.• Informanten mener at personalet på skolen har kjennskap til beredskapsplanene.• Informantene har vært med på å utarbeide interne rutiner
Informant 3
<ul style="list-style-type: none">• <i>"Vi er forberedt på sorg(....) Men hvor forberedt vi er hvis det plutselig skjer noe brått det vet jeg ikke"</i>

- *"Men der skal vi jo i teorien være forberedt"*
- Skolen har flere beredskapsplaner, med ulikt tema. Noen av dem er lokalt utarbeidet, andre ikke.
- Informanten føler seg trygg på den måten at hun vet hvem hun skal kontakte.
- Rådgiver har vært med på å utarbeide flere av beredskapsplanene

Informant 4

- Samtaler med eleven, kanskje også læreren til eleven. Drøfter saken med helsesøster. Kontakter hjemmet.
- Det er ofte rådgiver og helsesøster som tar i mot elever i krise
- Skolen har en beredskapsplan. Den er ikke lokalt utarbeidet, informanten tror det er en slik fellesplan for hele kommunen. Ser ikke behov for en lokalt utarbeidet plan
- Informanten kjenner ikke til innholdet i planen, men mener dette ikke er noe problem. *"Jeg vet noenlunde hva mitt ansvar er"*
- *"Jeg kan sikkert slå opp i den veldig kjapt. Men hvis du får en slik utøya situasjon igjen så går du øyeblikkelig inn å sikrer kvalitet, kvalitetsikrer det du driver med"*
- Det er en trygghet i å vite at beredskapsplanen er der og at man kan bla opp i den.

Informant 5

- Skolen har en beredskapsplan. *"Vi har vel bare så vidt bladd igjennom den"*. Den er ikke lokalt utarbeidet, skolen har kjøpt den av utenforstående.
- Skolen holder på med å utarbeide en lokal beredskapsplan og informanten mener at den blir mer nyttig og at det er en klar fordel å ha en plan som er lokalt utarbeidet.
- Informanten bidrar i arbeidet med beredskapsplanen.
- Skolen gjør ikke noe konkret spesielt når en krise oppstår. Informanten sier at første gang det skjedde så var de veldig rådvile og at de hadde for høy terskel for å kontakte utenforstående instans (i dette tilfelle barnevernet).

